**Mircea COSMA** **Brândușa Oana COSMA**

# EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ:
## DE LA TEORIE LA PRACTICĂ

II 377.477

EDITURA UNIVERSITĂŢII „LUCIAN BLAGA“
Sibiu – 2006

BIBL. CENTR. UNIV.
„M. EMINESCU" IAŞI
II 377. 477

**dr. Mircea Cosma** **drd. Brândușa-Oana Cosma**

43/3/3

# EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ. DE LA TEORIE LA PRACTICĂ

ALE

397221
B.C.U. IASI

Editura Universității „Lucian Blaga” din Sibiu
2006

**Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României**
**COSMA, MIRCEA**
**Educația interculturală: de la teorie la practică/** Mircea Cosma, Brândușa Oana Cosma, - Sibiu: Editura Universității „Lucian Blaga” din Sibiu, 2006

Bibliogr.
ISBN 973-739-213-2

1. Cosma, Brândușa-Oana

371

*Culegere text şi tehnoredactare computerizată:*
Rodica Hurjui
*Corectura:*
Prof. Angela Crețu
*Traduceri „Argument“:*
Carmen Vatamanu
Amalia Toader
Roxana Mihai

Lucrarea a beneficiat de susținerea M.E.C. – CNCSIS, prin Contractul nr. 32950/22.06.2004 (cod CNCSIS 812)

18 OCT 2006

# CUPRINS

ARGUMENT ........................................ 15

Capitolul I.
DELIMITĂRI TEORETICE ŞI DIMENSIUNI TRANSFORMATOARE ALE CULTURII ........................................ 47
  1. Abordări teoretice ale culturii ........................................ 47
    1.1. Definirea culturii ........................................ 48
    1.2. De la monoculturalitate la interculturalitate ............ 52
  2. Complexitatea realităţii culturale într-o societate în transformare ........................................ 66
    2.1. Raportul cultură-civilizaţie ........................................ 66
    2.2. Relaţia cultură-societate ........................................ 78
    2.3. Rolul culturii ........................................ 92
    2.4. Deschideri ale culturii româneşti spre universalitate ........................................ 98

Capitolul II.
EDUCAŢIA INTERCULTURALĂ ........................................ 104
  1. Necesitatea educaţiei interculturale ........................... 104
  2. Educaţia interculturală – abordări conceptuale ............ 110
  3. Dimensiunile educaţiei interculturale ........................ 118
  4. Modalităţi de exprimare şi acţiune ale educaţiei interculturale ........................................ 119

Capitolul III.
COMUNICAREA INTERCULTURALĂ ........................................ 128
  1. Comunicarea interculturală. Delimitări conceptuale .... 129
  2. Componentele şi formele comunicării interculturale .... 133
    2.1. Componentele comunicării interculturale ............. 134
    2.2. Formele comunicării interculturale ........................ 141
  3. Deschideri ale statusului bicultural ........................ 151

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

3.1. Necesitatea însuşirii unei limbi străine ................. 151
3.2. Particularităţi ale status-ului bicultural ................ 153
3.3. Deschideri ale comunicării interculturale ............. 171

**Capitolul IV.**
**PREDAREA ŞI ÎNVĂŢAREA COMPETENŢEI INTERCULTURALE** ........................................ 179
1. Necesitatea formării competenţei interculturale ........... 179
1.1. Dificultăţi în înţelegerea şi realizarea competenţei interculturale ........................................ 180
1.2. Existenţa prejudecăţilor interculturale ............... 182
2. Modele ale construirii competenţei interculturale ........ 187
2.1. Modelul înţelegerii interculturale ......................... 187
2.2. Modelul negocierii precaute ............................... 196
3. Experienţa mobilităţii peste frontiere în formarea competenţei interculturale ........................................ 202
3.1. Determinante specifice ........................................ 202
3.2. Statutul de student călător .................................. 206
3.3. Pregătirea grupurilor educaţionale interculturale ... 211
3.4. Stagiul în străinătate .......................................... 215
4. Predarea-învăţarea competenţei interculturale în spaţiul educaţional naţional .......................................... 218
4.1. Predarea limbii materne ...................................... 219
4.2. Utilizarea artei dramatice .................................... 221
4.3. Educaţia pentru dezvoltarea durabilă .................... 223
4.4. Organizarea taberelor de vacanţă ......................... 228

**Capitolul V.**
**EXPERIENŢE INTERCULTURALE ÎN DIFERITE SPAŢII CULTURALE ALE LUMII** ................................ 239
1. Polonia – deschideri interculturale .......................... 240
2. Republica Cehă – priorităţi ale educaţiei interculturale ........................................................ 247
3. Iordania – fundamente ale unui învăţământ intercultural ........................................................ 252

4. Tunisia – dimensiunea interculturală a educației..........258
5. Senegal – o experiență mai puțin reușită în pregătirea lingvistică..........261
6. Strategii latino-americane în domeniul educației interculturale..........265
7. Insula Mauritius – o nouă filozofie a educației interculturale..........274

**Capitolul VI.**
**CADRUL NORMATIV INTERNAȚIONAL ȘI NAȚIONAL AL PROMOVĂRII ȘI AFIRMĂRII EDUCAȚIEI INTERCULTURALE ..........283**
1. Sensul normelor și tipologia instrumentelor internaționale care guvernează educația interculturală..........284
2. Relevanța documentelor internaționale pentru educația interculturală..........293

**ANEXĂ:**
**DOCUMENTE INTERNAȚIONALE ȘI NAȚIONALE CU RELEVANȚĂ ÎN DOMENIUL EDUCAȚIEI INTERCULTURALE ..........323**

# TABLE OF CONTENTS

FOREWORD ........................................................................ 15

Chapter I.

CULTURAL THEORETICAL DELIMITATIONS AND TRANSFORMATIONAL DIMENSIONS ........................ 47
1. Culture's Theoretical Approaches ........................................ 47
    1.1. Defining the Culture .............................................. 48
    1.2. From Mono-Cultural to Inter-Cultural Aspects ............................................................ 52
2. Cultural Reality Complexity in a Transforming Society .... 66
    2.1. Culture versus Civilization ............................................ 66
    2.2. The Culture-Society Relationship .................... 78
    2.3. The Role of Culture .................................................. 92
    2.4. Romanian Culture Vision to Universality ........ 98

Chapter II.

INTERCULTURAL EDUCATION ................................ 104
1. The Necessity of Intercultural Education ........................ 104
2. Intercultural Education- Conceptual Approaches ............ 110
3. Intercultural Education Dimensions ................................ 118
4. Means of Expressing and Acting Upon Intercultural Education ............................................................................ 119

Chapter III.

INTERCULTURAL COMMUNICATIONS .................. 128
1. Intercultural Communications. Conceptual Delimitations .......................................................................... 129
2. Intercultural Communications Forms and Components ... 133

2.1. Intercultural Communications Components ....134
2.2. Intercultural Communications Forms ..............141
3. Bicultural Status' Inauguration ..........................151
3.1. The Necessity of Foreign Language Studying.151
3.2. Patterns of the Bi-cultural Status ...................153
3.3. Intercultural Communication Inauguration......371

Chapter IV.
INTERCULTURAL COMPETENCE TEACHING AND LEARNING ..............................................................179
1. The Necessity of Intercultural Communications' Creating. ...........................................................179
1.1. Difficulties in Understanding and Achieving the Intercultural Competence ..........................180
1.2. Intercultural Prejudice Existence ....................182
2. Means of Creating the Intercultural Competence ............187
2.1. Intercultural Understanding Pattern .................187
2.2. Precautious Negotiating Pattern.......................196
3. The Abroad Mobility Experience in Creating the Intercultural Competence. .........................................202
3.1. Specific Determinants ......................................202
3.2. The Status of the Travelling Student................206
3.3. Intercultural Education Groups' Training........211
3.4. The Abroad Training Period ...........................215
4. Intercultural Competence Teaching-Learning in the National Educational Environment..........................................................218
4.1. Teaching the Native Language.. ......................219
4.2. Implementing the Dramatic Art. ......................221
4.3. Education as a Lasting Development...............223
4.4. Organizing the Holiday Camp ........................228

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

**Chapter V.**
**INTERCULTURAL EXPERIENCES IN DIFFERENT WORLD CULTURAL ENVIRONMENTS**.....239
1. Poland- Intercultural Visions .....240
2. Czech Republic – Intercultural Education Priorities.....247
3. Jordan- Intercultural Education System Fundaments.....252
4. Tunisia- Education System Intercultural Dimension.....258
5. Senegal- A less Successful Experience in the Linguistic Training.....261
6. Latin- American Strategies in the Field of Intercultural Education System.....265
7. Mauritius Island- A New Philosophy of the Intercultural Education .....274

**Chapter VI.**
**NATIONAL AND INTERNATIONAL NORMATIVE FRAMEWORK OF THE INTERCULTURAL EDUCATION'S PROMOTING AND ASSERTING** .....283
1. The Norms and the International Instruments Typology Governing the Intercultural Education .....284
2. The International Documents Relevance for the Intercultural Education.....293

**ANNEX:**
**INTERNATIONAL AND NATIONAL DOCUMENTS REFERRING TO THE INTERCULTURAL EDUCATION FIELD** .....323

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

# TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS .......... 15

Chapitre I.

DELIMITATIONS THÉORIQUES ET DIMENSIONS TRANSFORMATRICES DE LA CULTURE .......... 47

1. Approches théoriques de la culture .......... 47
    1.1. Une définition de la culture .......... 48
    1.2. De l'esprit monoculturel à l'esprit interculturel .......... 52
2. La complexité de la réalité culturelle au cadre d'une société en cours de transformation .......... 66
    2.1. Le rapport culture – civilisation .......... 66
    2.2. La relation culture – société .......... 78
    2.3. Le rôle de la culture .......... 92
    2.4. L'ouverture de la culture roumaine vers l'universalité .......... 98

Chapitre II.

L'EDUCATION INTERCULTURELLE .......... 104

1. La nécessité de l'éducation interculturelle .......... 104
2. L'éducation interculturelle – approches conceptuelles .. 110
3. Les dimensions de l'éducation interculturelle .......... 118
4. Manières de s'exprimer et d'agir de l'éducation interculturelle .......... 119

Chapitre III.

LA COMMUNICATION INTERCULTURELLE .......... 128

1. La communication interculturelle. Délimitations conceptuelles .......... 129
2. Les éléments et les aspects de la communication interculturelle .......... 133

B.C.U. „M. EMINESCU" IAŞI

2.1. Les éléments de la communication interculturelle ........................................ 134
2.1. Les aspects de la communication interculturelle ........................................ 141
3. L'ouverture du statut biculturel ........................................ 151
3.1. La nécessité d'apprendre une langue étrangère ........................................ 151
3.2. Particularités du statut biculturel ........................................ 153
3.3. L'ouverture de la communication interculturelle ........................................ 171

**Chapitre IV.**
**ENSEIGNER ET APPRENDRE LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE** ........................................ 179
1. La nécessité de former la compétence interculturelle .... 179
1.1. Difficultés de comprendre et d'achever la compétence interculturelle ........................................ 180
1.2. L'existence des préjugés interculturels ........ 182
2. Modèles pour constituer la compétence interculturelle . 187
2.1. Le modèle de la compréhension interculturelle ........................................ 187
2.2 Le modèle de la négociation prudente ........ 196
3. L'expérience du voyage à l'étranger et son rôle dans l'accomplissement de la compétence interculturelle .... 202
3.1. Aspects déterminants spécifiques. ............... 202
3.2. Le statut d'étudiant voyageur ........................ 206
3.3. La préparation des groupes éducationnels interculturels ........................................ 211
3.4. Le stage à l'étranger ........................................ 215
4. Enseigner – apprendre la compétence interculturelle dans l'espace éducationnel national ........................................ 218
4.1. Enseigner la langue maternelle .................... 219
4.2. Utiliser l'art dramatique ........................................ 221

4.3. L’éducation pour un développement durable ..................223
4.4. L’organisation des camps de vacances ......228

**Chapitre V.**
**DES EXPERIENCES INTERCULTURELLES DANS DIFFERENTS ESPACES CULTURELS MONDIAUX**.239
1. Pologne – les ouvertures interculturelles ....................240
2. La République Tchèque – les priorités de l’éducation interculturelle ..........................247
3. Jordanie – les principes fondamentaux de l’enseignement interculturel ..........................252
4. Tunisie – la dimension interculturelle de l’éducation......258
5. Sénégal – une expérience moins réussie dans l’éducation linguistiqueDes stratégies latino-américaines dans le domaine de l’éducation interculturelle ..........................261
6. Des stratégies latino-américaines dans le domaine de l’éducation interculturelle ..........................265
7. L’île Maurice – une nouvelle philosophie d’éducation interculturelle. ..........................274

**Chapitre VI.**
**LE CADRE NORMATIF INTERNATIONAL ET NATIONAL CONCERNANT LA PROMOTION ET L’AFFIRMATION DE L’EDUCATION INTERCULTURELLE** ..........................283
1. Le sens des normes et la typologie des instruments internationaux gouvernant l’éducation interculturelle ..........284
2. La relevance des documents internationaux pour l’éducation interculturelle ..........................293

**ANNEXE:**
**DES DOCUMENTS INTERNATIONAUX ET NATIONAUX RELEVANTS POUR LE DOMAINE DE L’ÉDUCATION INTERCULTURELLE** ..........................323

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

# INHALT

BEGRÜNDUNG....................................................................15

Kapitel I.

THEORETISCHE UMGRENZUNGEN UND UMFORMENDE DIMENSIONEN DER KULTUR.........................................................47
1. Theoretische Annahme der Kultur..........................................47
    1.1. Kulturfestlegung..............................................................48
    1.2. Von Monokulturalität zur Interkulturalität ..................52
2. Die Vielschichtigkeit der Kulturrealität im Rahmen einer Gesellschaft im Umwandlungsprozess ..............................66
    2.1. Kultur-Zivilisation Verhältnis ......................................66
    2.2. Kultur-Gesellschaft Beziehung.....................................78
    2.3. Rolle der Kultur ..............................................................92
    2.4. Rumänische Kultur und ihre öffentliche Annahme zur Universalität..............................................................................98

Kapitel II.

DIE INTERKULTURELLE BILDUNG.. .....................104
1. Die Notwendigkeit der interkulturellen Bildung... ..........104
2. Interkulturelle Bildung-begriffliche Annahme. ...............110
3. Dimensionen der interkulturelln Bildung.... ....................118
4. Ausdrucks- und Aktionsweise der interkulturellen Bildung..................................................................................119

Kapitel III.

DIE INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION ......128
1. Interkulturelle Kommunikation. Begriffliche Umgrenzungen....................................................................129
2. Teile und Arten der interkulturellen Kommunmikation. ..133

BUCURESTI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

2.1. Teile der interkulturellen Kommunikation .......... 134
2.2. Arten der interkulturellen Kommunikation.......... 141
3. Öffentliche Annahme der bikulturellen Satzung .............. 151
3.1. Die Notwendigkeit der Fremdspracheaneignung.. 151
3.2. Eigenheiten der bikulturellen Satzung................ 153
3.3. Öffentliche Annahme der interkulturellen Kommunikation........................................................ 171

**Kapitel IV.**
**DAS LEHREN UND LERNEN DER INTERKULTURELLEN KOMPETENZ.** ....................... 179
1. Die Notwendigkeit der interkulturellen Kompetenzbildung.................................................. 179
1.1. Verständigungs-und Bildungsschwierigkeiten der interkulturellen Kompetenz................................ 180
1.2. Interkulturelle Vorurteile. ....................................... 182
2. Bildungsmodelle der interkulturellen Kompetenz. .......... 187
2.1. Interkulturelles Verständigungsmodell ................. 187
2.2. Vorsichtiges Verhandlungsmodell......................... 196
3. Erfahrungsbeweglichkeit über Grenzen hinaus angesichts interkultureller Kompetenz ...................................... 202
3.1. Spezifische Feststellungen ........................................ 202
3.2. Reisender Student ...................................................... 206
3.3. Vorbereitung der interkulturellen Bildungsgruppen .................................................................. 211
3.4. Auslandszeit .................................................................. 215
4. Das Lehren-Lernen der interkulturellen Kompetenz im Rahmen der nationalen Bildung.................................. 218
4.1. Lehren der Muttersprache. ........................................ 219
4.2. Verwendung der dramatischen Art ......................... 221
4.3. Bildung für eine dauernde Entwicklung ............... 223
4.4. Organisation der Ferienlager.................................... 228

Kapitel V.
INTERKULTURELLE ERFAHRUNGEN IM RAHMEN DER VERSCHIEDENEN WELTKULTUREN..............239
1. Polen - interkulturelle Annahme.......................................240
2. Tschechische Republik - interkulturelle Bildungsvorrangigkeiten.......................................247
3. Jordanien - Grundlage des interkulturellen Lehrsystems.. 252
4. Tunesien - interkulturelle Bildungssdimension.... ...........258
5. Senegal - eine Erfahrung mit weniger Erfolg im Rahmen der linguistischen Vorbereitung... .................................261
6. Latino-amerikanische Strategien im Bereich der interkulturellen Bildung.......................................................................265
7. Mauritius Insel-neue Philosophie der interkulturellen Bildung.......................................................................274

Kapitel VI.
NATIONAL UND INTERNATIONAL NORMATIVER RAHMEN DER INTERKULTURELLEN BILDUNG UNTERSTÜTZUNG UND BILDUNGSHERVORHEBUNG..................................283
1. Normenmeinung und internationale Typologie der interkulturellen Bildung. ...........................................284
2. Internationale Dokumente und ihre Hervorhebung für die interkulturelle Bildung ..............................................293

ANHANG:
NATIONALE UND INTERNATIONALE DOKUMENTE MIT WICHTIGER BEDEUTUNG IM BEREICH DER INTERKULTURELLEN BILDUNG..............................323

# ARGUMENT

Publicarea prezentei lucrări, ce abordează educația interculturală, încearcă să răspundă nevoilor generate de extinderea prezenței acesteia în educație, dar mai ales în stabilirea și promovarea unui comportament deschis înțelegerii și cooperării interindividuale și intercomunitare, la nivel național și internațional. Schimbările rapide ale societății la începutul secolului al XXI-lea, și mai ales provocările lansate de cerințele construcției noii personalități umane și ale societății la nivel național, regional, continental și mondial generează noi căutări pentru identificarea soluțiilor adecvate edificării arhitecturii viitorului, în care educația devine o prezență tot mai activă.

Astăzi, mai mult ca oricând, la nivelul fiecărui individ, dar și în ceea ce privește colectivitățile în care acesta se naște, se dezvoltă și trăiește, se poate observa o creștere semnificativă a interesului pentru problematica educației, în cadrul căreia educația interculturală se bucură de o extindere importantă a discursului teoretic și a practicilor specifice. Acestei realități actuale și viitoare, la nivelul teoriilor și al vieții cotidiene, îi corespunde un număr impresionant de întrebări adresate din perspectiva fundamentelor unei societăți democratice și a constelației valorilor general-umane .

Configurația geopolitică și geostrategică a lumii de astăzi, contextele sociale, economice și culturale, în care mobilitatea populației și consecințele individuale ale globalizării și internaționalizării comunicațiilor, transporturilor și revoluției tehnologice, expansiunea societății cunoașterii și a mass-media, care produc de multe ori îngrijorare, sunt realități care reclamă noi deschideri în înțelegerea, conștientizarea și implicarea educației în fluxul tot mai dinamic și complex al schimbării. Proces tot mai mult implicat în generarea, multiplicarea și susținerea transformărilor societății ce-și prefigurează noi orizonturi la acest început de secol și mileniu, educația pune tot mai mult în centrul finalităților sale formative educația prin cultură și pentru cultură. Lumea de astăzi este măcinată de tensiuni tot mai adânci, de dezechilibre tot mai accentuate și de prezența tot mai densă a conflictelor deschise, ale căror cauze sunt tot mai mult căutate și localizate la nivelul culturii sau, mai corect exprimat, al diferențelor culturale. Necesitatea dezvoltării și valorificării eficiente a dialogului intercultural, a cărui eficiență și influență sunt tot mai mult cerute astăzi decât ieri și cu siguranță mâine mai mult decât astăzi, impun formarea și adoptarea acelui comportament intercultural bazat pe toleranță, înțelegere, respectul și acceptarea deschisă a semenului nostru. Numai în asemenea situații vor fi deschise porțile comunicării culturale la nivelul relațiilor interpersonale și intercomunitare, condiții pentru realizarea unui viitor individual și social în care vor putea fi promovate valorile autentice puse în slujba nu numai a unora, ci a tuturor oamenilor.

În acest sens, alegerea titlului lucrării noastre ne-a creat anumite dificultăți, pe de o parte datorate unei insuficiente abordări a acestei problematici în literatura română, iar pe de altă parte generate de intenția noastră de a pune în evidență elemente esențiale ale cadrului general teoretic, praxiologic, metodic și normativ al educației interculturale.

Formulând probleme și încercând să răspundem varietății unei asemenea intenții, în lucrare am pornit de la a aborda, fără a pretinde că am făcut-o complet și definitiv, realități culturale și fundamente științifice ale educației interculturale și am continuat prin a pune la dispoziție modalități ale practicii educaționale interculturale raportate în final la cerințele cadrului normativ național, european și universal.

Fundamentarea teoretică a educației interculturale și găsirea unor aspecte prin care să abordăm problematica comportamentului intercultural ne-a direcționat primul nostru pas, care de fapt a devenit și primul capitol al lucrării, către aducerea în atenție a unor aspecte circumscrise culturii.

Evidențiind complexitatea și diversitatea construcțiilor teoretice, tradiționale și post-moderne, care abordează conținutul culturii, apreciem că acest concept este permanent prezent în cele mai multe abordări din educație și științele sociale, iar dintre multiplele sale semnificații nu trebuie să lipsească înțelegerea sa ca un mod de viață și acțiune socială proprie unor grupuri de oameni, caracterizat printr-o dimensiune spațio-temporală și o finalitate axiologică.

Prezența unor derivate ale conceptului de cultură, construite prin recurgerea la prefixele multi-pluri-trans-mono-inter, am considerat-o folositoare pentru a pătrunde cât mai exact în înțelegerea cuvântului „intercultural" și a sensului noțiunii de „interculturalitate". În acest fel, înțelegerea relațiilor dintre fiecare noțiune a familiei conceptului de „cultură" asigură cunoaşterea realităţii apartenenţei unui individ sau grup la o anumită cultură şi a interacţiunii indivizilor şi colectivităţilor sociale în virtutea unor necesităţi culturale.

Fiecare conduită umană într-o lume globalizată nu poate fi abordată şi explicată fără a pune în discuţie relaţiile cultură-civilizaţie şi cultură-societate. Din perspectiva unei abordări obiective rezolvarea fundamentelor ştiinţifice prin care se delimitează fiecare dintre aceste concepte şi a raporturilor care le condiţionează existenţa comună ne ajută la înţelegerea rădăcinilor şi evoluţiei istorice a locului şi rolului culturii. Astăzi, mai mult ca oricând, dacă se cunoaşte valoarea puterii culturale, nici o societate, instituţie şi organizaţie nu poate rămâne indiferentă la tot ceea ce înseamnă cultură şi globalizare culturală specifică secolului al XXI-lea.

Societatea caracteristică acestui nou secol desfiinţează tot mai mult barierele tradiţionale culturale şi creează premisele instaurării fie a dialogului şi armonizării interculturale fie ale producerii unor disfuncţionalităţi în interiorul domeniului cultural cu urmări dintre cele mai imprevizibile, aşa cum de fapt au fost concretizate prin profunde şi dramatice situaţii produse în primii ani ai acestui mileniu. Aceste comportamente sunt o urmare a faptului că oamenii născuţi şi socializaţi în grupuri specifice cred şi acţionează după valorile şi convenţiile după care trăiesc în interiorul grupului, pe care le consideră inevitabile şi ca un dat natural. Pentru a deveni interculturali, atunci când vor putea pune sub semnul întrebării toate aceste convenţii şi întrebări, fără însă a le respinge, este nevoie de educaţie interculturală.

Clarificarea conceptului de educaţie interculturală, a dimensiunilor, modalităţilor de exprimare şi acţiune ale

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

acesteia, abordată în capitolul al doilea al lucrării, ne conduce la formularea unei noi realităţi pentru şcoala mileniului al III-lea. În această direcţie sistemul de instruire şi formare este înnobilat de noua provocare a educaţiei interculturale, de a forma o nouă mentalitate culturală şi comportamentală, individuală şi colectivă, condiţie esenţială pentru construirea unei autentice şi durabile democraţii, la nivel naţional, continental şi universal.

Astfel, fenomenul universalizării tot mai accentuate a relaţiilor interumane şi intercomunitare trebuie să fie însoţit de o creştere a gradului de conştientizare şi comunicare între culturi. În prezent dacă lumea este dezbinată şi cunoaşte numeroase conflicte, unele dintre acestea deosebit de sângeroase, aceasta se întâmplă din cauza lipsei dialogului eficient cu celălalt şi a insuficientei cunoaşteri şi promovări a valorilor culturale autentice. În dorinţa de a contura unele răspunsuri care vizează comunicarea interculturală, cea de-a treia parte a volumului este rezervată prezentării conţinutului, componentelor, formelor şi deschiderilor pe care le poate realiza aceasta în cadrul educaţiei şi acţiunii interculturale.

În acest sens, educaţia interculturală îşi propune ca finalitate educaţională formarea competenţei interculturale. Argumentând necesitatea şi dificultăţile înţelegerii şi realizării competenţei interculturale, cea de-a patra parte a volumului pune în discuţie fundamentele teoretice şi modalităţile specifice educaţiei care să asigure îndeplinirea acestui obiectiv. Problematica competenţei interculturale cunoaşte atât elaborări teoretice concretizate prin modele explicative, cât şi o metodologie specifică derulării actului educaţional intercultural.

Iată de ce procesul transformării şi eficientizării comportamentului intercultural se configurează şi se realizează numai în cadrul unei noi concepţii cu privire la pregătirea elevilor şi studenţilor prin care să se asigure formarea competenţei interculturale. Aspectele vizate sunt complexe întrucât se întâmpină multiple dificultăţi în înţelegerea şi formarea competenţei interculturale, iar modelele educaţionale promovate la nivelul diferitelor state situate în zone culturale diferite, ne arată existenţa unor mari decalaje între cerinţele teoretice formulate pentru rezolvarea acesteia şi realităţile din aceste spaţii educaţionale interculturale. Prezentarea în partea a cincea a lucrării a unor studii în care se analizează experienţe interculturale din unele ţări situate pe continente diferite, reflectarea critică a rezultatelor obţinute ne arată că suntem de cele mai multe ori la începutul unei educaţii serioase în acest domeniu. Dacă totuşi se poate vorbi de unele rezultate ale dezvoltărilor şi rezolvărilor teoretice în abordarea educaţiei interculturale, este necesar să existe acelaşi nivel şi în ceea ce priveşte responsabilizarea la nivelul politicilor educaţionale promovate de fiecare ţară.

Fundamentarea unei politici educaţionale naţionale care să realizeze eficientizarea dimensiunii interculturale are la bază deschiderile ştiinţei şi experienţei educaţionale, exigenţele documentelor şi iniţiativelor promovate de organizaţiile interculturale cu vocaţie continentală şi planetară şi de asemenea legislaţia naţională. ONU, UNESCO, OSCE, Consiliul Europei au abordat problematica culturii şi educaţiei interculturale considerând dialogul intercultural ca modalitate principală pentru afirmarea drepturilor şi libertăţilor umane, pentru construirea unei societăţi a înţelegerii şi cooperării şi pentru consolidarea păcii şi democraţiei. Discuţiile şi documentele adoptate de organizaţiile internaţionale – acorduri, convenţii, declaraţii –, şi de instituţiile româneşti abilitate în acest domeniu, evidenţiază că nu este suficient să se enunţe anumite prevederi normative şi să se condamne anumite comportamente, ci trebuie mai degrabă să se anticipeze şi să se prevină.

Prezentarea şi analiza documentelor legislative şi a altor acte normative elaborate la nivel naţional şi internaţional, realizată în ultima parte a volumului, pune în discuţie valoarea teoretică şi practică a acestora. Construirea unui curriculum internaţionalizat intercultural, privită prin prisma educaţiei instituţionalizate, asigură cadrul adecvat formării şi dezvoltării personalităţii umane, indiferent de sistemul educaţional naţional, în măsură să promoveze un comportament deschis dialogului, înţelegerii şi respectului celuilalt.

Pentru a putea veni în întâmpinarea cerinţelor construirii şi dezvoltării unei societăţi larg deschise dialogului şi asumării profunde a răspunderii pentru destinele fiecărui locuitor al planetei, este necesar a situa în centrul educaţiei formative educaţia interculturală. Înţeleasă ca o oportunitate şi condiţie esenţială pentru a reuni persoane şi comunităţi, apropiate sau separate prin mentalitate şi comportament, educaţia interculturală devine tot mai mult o întrebare provocatoare pentru teorie şi un răspuns concludent şi competent pentru practica socială a secolului al XXI-lea. Putem spune că este realizabilă o asemenea direcţie, încredere pe care ne-am exprimat-o pe întregul parcurs al lucrării de faţă.

Demersul nostru se adresează atât specialiştilor în educaţie, cadrelor didactice şi studenţilor cât şi tuturor celor

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

interesaţi în a cunoaşte şi pune în valoare valenţele formative ale educaţiei interculturale. Reperele teoretice şi experienţa în educaţia interculturală prezentate le dorim a deveni momente de reflecţie şi argumente în luarea deciziei pentru realizarea unui management eficient al sistemului educaţional intercultural.

## FOREWORD

The publication of this paper, that approaches the Intercultural Education, is meant to be an answer to the general needs of extending this concept within education, but mainly is meant to be regarded as a concept in establishing and promoting a behaviour that is open to understanding and cooperation among people and among communities, not only at a national level, but also at an international one. The rapid changes that the society has been going through, at the beginning of the 21st century, and especially the challenges expressed by the building up of a new human personality and society, at a national, regional, continental and global level, create new means of identifying the proper solutions, in order to establish the architecture of the future, where the education becomes a more and more active presence.

In the present, more than ever, at everyone's level, but also, where the communities, which create, develop and bring up this concept are concerned, one can notice a significant increase of the interest in the education matter, where the Intercultural Education benefits from an important extend of the theoretical speech and of the specific practices. At theoretical and daily life's level, this present and future reality has as a correspondent the impressive number of questions raised from the democratic society fundaments' perspective and also from the general-human values.

BCU IAS CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

The nowadays geopolitical and geo-strategic configuration, the social, economical and cultural contexts, people's mobility and the individual consequences of the globalization and the internationalization of the communications, transport and technological revolution, the expansion of the knowledge-society and mass-media are often reasons for concern. These realities offer new visions in the context of understanding, awareness and involvement of the Education in the dynamic and complex stream of change. This process is more and more involved in creating and increasing the society transformations that offer new horizons, at the beginning of this century and millennium. The Education aims at creating this by means of culture and for culture. The present society is more and more concerned with deeper and deeper tensions and open conflicts that have as a result, issues placed at the level of culture, or at the level of cultural differences. The necessity of efficiently developing the intercultural dialogue that has a very important effectiveness and influence on this process, imposes the creating and adopting of a certain intercultural behaviour, based on tolerance, understanding, respect and acceptance of our peers. This context will open the gates of the cultural communications, at the interpersonal and inter-community level. These are the conditions imposed, in order to accomplish a social and individual future, where the promoted authentic values are to be everyone's responsibility.

Therefore, the choice for our paper title has created certain difficulties, on the one hand, due to the insufficient approaching of this issue in the Romanian literature, and on the other hand, due to our intention to stress out the main elements of the theoretical praxiologic methodical and normative framework of the Intercultural Education.

Issuing the matters and trying to answer to the variety of this intention, we started from approaching the cultural and fundamental scientific realities of the Intercultural Education, without pretending to do it completely and definitely; we went on offering the means of Intercultural Education practice, compared, in the end, to the National, European and Global normative framework requests.

The Intercultural Education theoretical fundamenting and the promoting of some aspects that will approach the intercultural behaviour issue guided our first step, which became the first chapter of this paper, towards highlighting the culture's critical aspects.

Stressing out the complexity and diversity of the theoretical traditional and post-modern constructions, that approach the content of culture, we do appreciate that this concept is permanently present in the context of social sciences and educational approaches. Its multiple significances must not lack its understanding as a way of life, and a social action, specific to some groups of people, featured by a space-temporal dimension and by an axiological finality.

We found the presence of some cultural concept derived aspects, created by means of multi-plural-trans-mono-inter prefixes very useful, in order to better understand the means of the words 'intercultural' and 'inter-culturally'. Therefore, the understanding of the relationships among each notion of the 'culture' concept provides the understanding of the belonging of a human being or culture, to a certain culture and interaction of the social communities and peers in the name of the cultural necessity.

Each human behaviour, in a globalized world cannot be approached and explained without mentioning culture-civilization and culture- society relationships. From the perspective of an objective approach, the solving of the scientific fundaments that these concepts are delimited, and the reports conditioning the common existence, helps us understand the roots and the historical evolution of culture's role and place, in this context. In the present, more than ever, if we know the value of the cultural power, no society, institution or organization can stand this whole concept of culture and cultural globalization, which features the 21st century.

The specific society of this century does not use the cultural traditional obstacles, but it uses the premises of the dialogue and intercultural harmonizing, belonging to the dis-functioning within the cultural field, having unpredictable consequences. These behaviours are consequences of the fact that people that are born and socialize in specific groups, believe and act according to the values and conventions within their group, considering them vital and natural. In order to become intercultural, when somebody questions all these conventions and issues, without rejecting them, it is necessary to use the Intercultural Education.

Clarifying the concept of the Intercultural Education, of the dimensions and means of expressing, and its actions - this being the theme of the second chapter - we will get to the expressing of some new realities for the learning system of the third millennium. Therefore, the training and building up system is contained by this new challenge of the Intercultural

Education, in order to create a new cultural, behavioural and individual mentality, a imperative condition in order to establish an authentic and lasting democracy, at a national, continental and universal level.

In this context, the universalizing phenomenon of the inter-human and inter-community relationships must be accompanied by the increasing of the awareness and communication degree, among culture. In the present, if the world is not united and faces numerous conflicts, some of them extremely dangerous, this is the result of the lack of efficient dialogue and of the insufficient knowing and promoting the authentic cultural values. In order to control some answers that aim at Intercultural Communication, the third part of the volume is meant to present the content, components, shapes and visions that it can accomplish, within the Intercultural Education and action.

Therefore, Intercultural Education aims at the educational finality to create intercultural competence. Arguing the necessity and difficulty to understand and accomplish the Intercultural Competence, the fourth part of the book presents the theoretical fundaments and means that are specific to the education system, meant to provide the fulfilment of this goal. The issue of the intercultural competence refers not only to the theoretical approaches, established by means of explicative patterns, but also to the methodology specific to the intercultural educational act development.

This is the reason why the transformational and efficiently intercultural behaviour process is based and accomplished only within a new concept regarding the students training, meant to provide the intercultural competence building up. The aspects aimed at are complex, because there are a lot of obstacles in understanding and creating the intercultural competence, and the educational patterns, promoted within different states, situated in different cultural areas, point out the existence of some great differences between the theoretical requests, necessary in order to solve this issue and the realities belonging to this intercultural educational areas. The fifth part of this work aims at presenting some studies, meant to analyse the intercultural experience from some countries situated on different continents, the critical reflecting of the results obtained, point out the fact that we are at the beginning of a serious education, in this field. If we can still talk about some results of the development and of the theoretical solving in approaching the Intercultural Education, it is necessary to have the same level of action, where the responsibility of the educational politics promoted by each country is concerned.

The fundamenting of the national educational politics, meant to accomplish the efficiency of the intercultural dimension, is based on the science visions and on the Intercultural Education, on the documents exigencies and initiatives promoted by intercultural organizations with continental and planetary calling, and also on national legislation. ONU, UNESCO, OSCE, and the Council of Europe have approached the issue of culture and Intercultural Education, considering the intercultural dialogue as means to promote the human rights and freedom, in order to create a society of understanding and cooperating and also to consolidate the peace and the democracy. The debates and the documents adopted by the international organizations -

BOGDAN CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

agreements, conventions, and declarations - and by the Romanian institutions accredited in this field, highlight the fact that it is not enough to give away some normative laws and to blame certain departments, but we must anticipate and avoid these issues.

The presenting and analysing of the legislative documents and of other normative acts, established at a national and international level, accomplished in the end of this work, emphasize their theoretical and practical values. Creating an international intercultural curricula, regarded by means of the institutionalized curricula, provides the framework necessary in order to create and develop the human personality, regardless of the national educational system, meant to promote a frank behaviour, open to communication, understanding and respect for our peers.

In order to foresee the requests for the creating and developing of a society open to dialogue, communication and the sense of responsibility for every inhabitant of this planet's destiny, it is necessary to place the Intercultural Education in the middle of the formative education. Understood as an opportunity and essential condition, in order to reunite people and communities, close or far, due to their mentalities and behaviour, the Intercultural Education becomes, more and more, a provocative question for a theory, and a proper and competent answer, for the social practice of the 21st century. We can mention the fact that such a direction is on the right path, highlighting the trust we have placed along this entire work.

Our development aims at the education's specialists, teaching stuff and students, and also at everyone interested in knowing and implementing the intercultural educational formative marks. We wish the theoretical marks and the experience in the presented Intercultural Education became reflection moments and strong arguments in decision making process, in order to accomplish an efficient management of the Intercultural Education system.

# AVANT-PROPOS

La publication de cet ouvrage abordant l'éducation interculturelle se propose de répondre aux exigences générées par la prévalence de l'éducation interculturelle non seulement au cadre de l'éducation en général mais aussi dans la tentative d'établir et de promouvoir un comportement ouvert vers la bonne entente et la coopération des individus au cadre des communautés, au niveau national et international. Les changements rapides de la société au début du XXI-ème siècle et surtout les défis des exigences concernant la création de la nouvelle personalité humaine et sociale au niveau national, régional, continental et mondial ont généré de nouvelles recherches pour identifier des solutions propres à l'édification de l'architecture d'un avenir marqué par la présence de plus en plus active de l'éducation.

On constate, aujourd'hui plus qu'autrefois, que chaque individu, de même que la collectivité où il est né, où il se développe et où il habite, manifestent un intéret accentué pour le problème de l'éducation en général dont l'éducation interculturelle jouit d'une extension de son discours théorique et de ses procédés spécifiques. Cette réalité, présente et future, comporte au niveau théorique et à celui de la vie quotidienne un nombre impressionnant de questions concernant les aspects fondamentaux d'une société démocratique et la pléiade des valeurs générales humaines.

La configuration géopolitique et géostrategique du monde actuel, le contexte social, économique et culturel, la mobilité de la population et les conséquences au niveau individuel de la globalisation et de l'internationalisation des communications, des transports et de la révolution technique, l'extension de la société de la connaissance et des mass media, bien qu'aspects inquiétants, ils constituent toujours des réalités réclamant de nouvelles ouvertures vers la compréhension, la reconnaissance et l'implication de l'éducation dans le flux si dynamique et si complexe de la transformation. Phénomène de plus en plus impliqué dans l'initiative de générer, multiplier et soutenir les transformations d'une société qui préfigure de nouvels horizons au début du nouveau millenium, l'éducation situe au centre de ses finalités l'éducation pour et par la culture. Le monde actuel est de plus en plus marqué de tensions graves, de désequilibres profonds et de conflits ouverts dont les causes se retrouvent souvent au niveau de la culture ou, mieux dire, au niveau des différences culturelles. La nécessité de développer et de rendre de plus en plus éfficace le dialogue interculturel, dont l'influence augmente d'un jour à l'autre, demande que le comportement soit fondé sur la tolérance, la bonne entente, le respect et l'acceptation ouverte et mutuelle des gens. C'est seulement de cette manière que l'accès à la communication interculturelle au niveau des relations intercommunautaires et interpersonnelles sera ouvert, condition obligatoire pour l'édification d'un avenir individuel et social capable de promouvoir les valeurs authentiques mises au service de tous les gens et non seulement au service de certains individus.

À cet egard nous nous sommes confrontés avec des difficultés quant au choix du titre de l'ouvrage, difficultés imposées d'une part par l'insuffisance des approches sur ce thème offertes par la littérature roumaine et d'autre part par notre intention de mettre en évidence des éléments essentiels du cadre théorique, praxéologique, méthodique et normatif de l'éducation interculturelle.

Formulant des problèmes et essayant de répondre à la diversité d'une pareille intention, l'ouvrage débute par une analyse - qui ne prétend pas être exhaustive - des réalités culturelles et des aspects scientifiques fondamentaux de l'éducation interculturelle et continue par proposer des modalités de pratique éducationnelle interculturelle se rapportant aux exigences du cadre normatif national, européen et mondial.

***Le premier chapitre*** de l'ouvrage se propose de mettre en évidence certains aspects circonscris à la culture, en vue de situer l'éducation interculturelle sur des bases solides et de trouver quelques moyens d'aborder la problématique du comportement interculturel. La complexité et la diversité des constructions théoriques traditionelles et post-modernistes qui visent le contenu de la culture mettent en évidence le fait que le concept est présent dans la plupart des approches de l'éducation et des sciences sociales. On apprécie aussi que parmi ses multiples significations il faut trouver aussi celle qui l'envisage comme un mode de vie et d'action sociale propre aux groupes des individus, caractérisés par une dimension spatio-temporelle et par une finalité axiologique.

La présence de certains mots dérivés du concept "culture" par l'intermédiaire des préfixes "*multi-, pluri-, trans-, mono-, inter-* a été considérée utile pour une meilleure compréhension du mot "interculturel" et du sens de la notion d'interculturalité.

Ainsi, la compréhension des relations entre les notions de la famille du mot "culture" nous assure une meilleure connaissance de la réalité concernant l'appartenance de chaque individu ou groupe à une certaine culture, et des interactions entre les individus et les collectivités sociales en vertu de certaines nécessités culturelles.

Dans un monde globalisé aucune conduite humaine ne peut être abordée ou expliquée que par la mise en question des relations "*culture- civilisation*" et "*culture- société*". Au point de vue d'une perspective objective, la résolution des aspects scientifiques fondamentaux qui délimitent tout concept et rapport conditonnant leur existence commune, nous aide à mieux comprendre les origines et l'évolution historique de la culture, sa place et son rôle dans la société. Connaissant la valeur et la force de la culture, aucune société, aucune institution ou organisation ne peuvent démeurer insensibles à tout ce qui signifie culture et globalisation culturelle propres au XXI-ème siècle.

La société de ce début de siècle supprime les barrières culturelles traditionnelles et offre des conditions favorables soit au dialogue et à l'harmonisation culturelle soit aux certains vices de raisonnement à l'interieur du domaine culturel ayant des conséquences imprévisibles, comme les situations profondément dramatiques créées ces dernières années. Ces comportements ont leur origine dans le fait que les gens sont nés et socialisés dans des groupes spécifiques et par conséquent ils pensent et agissent en vertu des valeurs et des conventions du groupe, considérés inévitables et inalienables. Au moment où ils pourront mettre en question toutes les conventions, sans les rejeter quand même, ils auront besoin d'une éducation interculturelle.

Le concept d'éducation interculturelle, avec ses dimensions, ses manières d'action et d'expression étant clarifiées, nous pouvons proposer, dans ***le deuxième chapitre***, une nouvelle réalité pour l'école du III-ème millénaire. À cet egard, le système d'enseignement est ennobli par le défi de l'éducation interculturelle et comportamentale, individuelle et collective, condition essentielle pour une démocratie durable et authentique au niveau national, régional, continental et global.

Ainsi, la tendance si forte de mondialiser les relations interhumaines et intercommunautaires doit etre accompagnée par un degré élevé de reconnaissance et de communication entre les diverses cultures. Si le monde actuel est à ce point desuni et dominé par des desaccords et des conflits, parfois si dramatiques, ceci se passe à cause de l'absence du dialogue efficace et à cause de l'absence de la promotion des valeurs culturelles authentiques. Se proposant de mettre en évidence quelque réponses possibles quant à la communication interculturelle, ***le troisième chapitre*** de l'ouvrage est concentré exclusivement sur la présentation du contenu, des éléments constitutifs, des formes et des ouvertures que la communication interculturelle peut réaliser au cadre de l'éducation et de l'action interculturelle.

À cet egard, l'éducation interculturelle propose la compétence interculturele comme finalité éducationnelle. En expliquant la nécessite et les difficultés de la compréhension et de la réalisation d'une compétence interculturelle, ***le quatrième chapitre*** met en discussion les fondements théoriques et les modalités spécifiques d'une éducation qui puisse assurer l'accomplissement de ce but. La problématique de la compétence interculturelle comporte non seulement des élaborations théoriques matérialisées dans des modèles explicatifs mais aussi une méthodologie spécifique pour le déroulement de l'acte éducationnel interculturel.

Voilà pourquoi l'action de transformer et de rendre efficace le comportement interculturel peut être configurée et réalisée seulement au cadre d'une nouvelle conception concernant l'éducation des élèves et des étudiants, capables d'assurer la compétence interculturelle. Les aspects visés sont complexes car on se confronte avec la difficulté de comprendre et de former la compétence interculturelle. Les modèles éducationnels promus par les états situés dans de diverses régions culturelles prouvent d'ailleurs l'existence des grands décalages entre le niveau des exigences théoriques et les realités de ces éspaces éducationnels interculturels.

***Le cinquième chapitre*** de l'ouvrage présente des études analysant les expériences culturelles de quelques pays situés sur des continents différents et reflète une analyse critique des résultats obtenus, en prouvant le fait que l'éducation sérieuse dans ce domaine se trouve à ses débuts. Si l'on peut parler de quelques résultats portant sur les développements et les solutions théoriques de l'éducation interculturelle, on a besoin aussi d'une responsabilité au niveau des politiques éducationnelles engagées par chaque état.

Les politiques éducationnelles nationales, capables à rendre plus efficaces les dimensions interculturelles, doivent s'appuyer sur des bases solides, sur les données de la science et de l'expérience éducationnelle, sur les exigences des documents et des initiatives promues par les organisations interculturelles

BOU AS CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

à vocation continentale et planetaire et aussi sur la législation nationale. L'ONU, l'UNESCO, l'OSCE et le Conseil de l'Europe ont tous entamé le problème de la culture et de l'éducation interculturelle en envisageant le dialogue interculturel comme principale manière d' affirmer les droits et les libertés de l'homme, pour édifier une société basée sur la coopération et la bonne entente, en vue de consolider la paix et la démocratie. Les discussions et les documents adoptés par les organisations internationales - accords, conventions, déclarations - et par les institutions roumaines compétentes prouvent qu'il ne suffit pas d'ennoncer quelques stipulations normatives ou de blâmer certaines pratiques mais il est necessaire de les anticiper et de les prévenir.

La présentation et l'analyse des documents legislatifs et normatifs élaborés au niveau national et international qui font l'objet du *dernier chapitre*, en mettent en discussion leur valeur théorique et pratique. La conception d'un curriculum interculturel internationalisé assure un cadre propre au développement de la personalité humaine capable à promouvoir un comportement ouvert au dialogue, à la bonne entente et au respect mutuel.

L'éducation interculturelle doit se situer au centre de l'éducation formative afin de répondre aux exigences du développement d'une société fondée sur l'esprit du dialogue ouvert, de la solidarité et de la responsabilité envers la destinée de tous les citoyens de la planète. Considérée comme une oportunité mais aussi comme une condition essentielle pour réunir des individus et des communautés, ressemblables ou différentes comme mentalités et comportement, l'éducation interculturelle devient de plus en plus une question provocatrice pour la théorie et une réponse concluente et compétente pour la pratique sociale du XXI-ème siècle. Notre confiance dans la réussite d'une pareille démarche, nous l'avons exprimée tout le long du présent ouvrage.

Notre démarche s'adresse non seulement aux experts en éducation, aux enseignants et aux étudiants mais aussi à tous ceux qui ont l'intention d'apprendre et de valoriser les valences formatives de l'éducation interculturelle. En outre nous exprimons notre espoir que les repères théoriques et l'expérience acquise dans le domaine de l'éducation interculturelle vous offrent des moments de réflection et des arguments solides favorisant la décision d'appliquer un management efficace du système éducationnel interculturel.

# BEGRÜNDUNG

Die Publikation dieser Arbeit bezieht sich auf die interkulturelle Edukation und versucht verschiedene Aspekte und Notwendigkeiten zu erklären. Diese Notwendigkeiten sind in Verbindung mit ihrer umfangreichen Anwesenheit, und besonders mit dem Festsetzen und der Förderung der interindividuellen und intersozialen Verständigung und Mitarbeit nicht nur auf nationaler, sondern auch auf internationaler Ebene.

Die raschen Veränderungen der Gesellschaft am Anfang des 21. Jahrhunderts und die Herausforderungen, die auf die neue menschliche Persönlichkeit und auf die nationale, regionale, kontinentale und weltweiten Gesellschaftsebene begründet sind, verursachen andere Antworten für die Wiedererkennung von sachgemäßen Lösungen bezüglich des Aufbaus der Zukunftsarchitektur, wo die Ausbildung eine immer aktivere Rolle spielen wird.

Heutzutage, mehr als nie, jeder Mensch, aber auch jede Gemeinschaft in der er geboren ist, sich entwickelt und in der er lebt, steht für die Ausbildungsproblematik, besonders für die interkulturelle Ausbildung mit der umfangreichen Entwicklung der theoretischen Ansprache und der spezifischen Anwendungen. Diese zukünftige und heutige Realität, die an Theorie und tägliches Leben gewendet ist, bezieht sich auf die zahllosen Fragen, wenn man aus der demokratischen

Gesellschaft und aus der weltweit-menschlichen Perspektive der Werte ansieht.

Die heutige geopolitische und geostrategische Weltgestaltung, die sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Umstände, mit der menschlichen Beweglichkeit und individuellen Folgerungen der Globalisierung, internationalen Kommunikation, Verkehr, Technologie, Kenntnisse, und der Medien bringen neue Anfassungen der Verständigung, des Bewusstseins und der Ausbildungsverwicklung in der Mitte der schnellen und komplexen Veränderungen vor. Die Ausbildung ist ein Prozess immer mehr verantwortlich für die Ursache, Vervielfachung und Unterstützung der Veränderung innerhalb unserer Gesellschaft, die anfangs des neuen Jahrhunderts und Jahrtausends neue Anfassungen festgelegt hat. Diese Bildung interessiert sich für die formativen Zielstrebigkeiten, nähmlich Ausbildung durch Kultur und für Kultur.

Die heutige Gemeinschaft ist von immer tieferen Spannungen und immer verschärften Verstandeszerrüttungen, von häufigen offenen Konflikten völlig verzehrt und beständig gequält. Die Ursache dieser Konflikte beziehen sich auf die Kulturebene, nähmlich auf die Kulturverschiedenheiten. Die Notwendigkeit für eine wirksame Entwicklung und Wertigkeit des kulturellen Dialogs, die heute für eine grosse Interesse ist, setzt die Bildung und Annahme eines kulturelles Verhaltens begründet auf Toleranz, Verständigung, Respekt und menschliche Zustimmung durch.

Nur mit diesen Bedingungen werden die kulturelle Kommunikation, die interpersönlichen und intersozialen Beziehungen möglich sein. Diese Bedingungen sind nötig für die Ausführung einer individuellen und sozialen Zukunft, die an den Werten der Menschheit interessiert ist, weil es in unser aller Interesse liegt, diese Werte zu unterstützen.

Auf diese Weise war die Wahl unseres Arbeitstitels nicht sehr einfach, einerseits, weil diese Problematik in der rumänischen Literatur nicht so reichbar ist, und anderseits, weil unser Ziel war wichtige Elemente des theoretischen, praxiologischen, methodischen, und normativen Rahmens der interkulturellen Bildung hervorzuheben.

Mit unserer Problematik und mit der Absicht auf verschiedene Fragen eine Antwort zu finden, beginnen wir unsere Arbeit mit der Annahme, sicher keine totale und endgültige Annahme, der kulturellen Realität und wissenschaftlichen Ausbildungsbegründungen bis zu der interkulturellen Ausbildungsmethoden unseres nationalen, normativen, europäischen und universalen Kontextes.

Die theoretische Begründung der interkulturellen Bildung und die Erfahrung einiger Aspekten nötig für die interkulturellen Verhaltensannahme sind Ursache für unseren Versuch, der auch unser erstes Kapitel der Arbeit ist, um auf umschriebene Kulturelemente hinzuweisen.

Die Hervorhebung der theoretischen, traditionellen und post-modernen Komplexität und Diversität, die den Kulturinhalt behandeln, stellen wir vor, dass dieses Konzept immer im Mittelpunkt der Ausbildung und der sozialen Wissenschaft steht, und aus seinen verschiedenen Bedeutungen soll die Annahme nicht fehlen, dass es als Lebensweise und soziales Problem der menschlichen Gruppen zu verstehen ist. Dieses Konzept ist durch räumlich-zeitliche Dimension und axiologische Finalität charakterisiert.

Die Ableitungen des Begriffs „Kultur“, die durch die Präfixen multi-pluri-trans-mono-inter gebildet sind, sind auch nützlich um die Wörter „interkulturell“ und „Interkulturalität“, besser zu verstehen. Auf diese Weise sichert das Verständnis der Beziehungen, unter verschiedenen Dimensionen des Begriffs „Kultur“, die Realitätskenntnis eines Individuums oder einer Gruppe und ihre Zugehörigkeit an einer spezifischen Kultur und zeigt gleichfalls die kulturelle Notwendigkeit, die auf individuelle und soziale Interaktionen begründet ist.

Jedes menschliche Verhalten kann nicht in einer globalen Welt angenommen und erklärt werden, ohne die Kultur-Zivilisation, Kultur-Gesellschaft Beziehung hervorzuheben. Aus objektiver Perspektive hilft uns die Lösung der wissenschaftlichen Grundlage, um diese Konzepte und Beziehungen des gemeinsamen Daseins umzugrenzen und die Rolle der Kultur besser zu verstehen. Heutzutage, wenn man die kulturelle Kraft kennt, kann keine Gesellschaft, Institution und Organisation nicht gleichgültig bleiben, angesichts der Kultur und kultureller Gesamtheit des 21 Jahrhunderts.

Die heutige Gesellschaft schafft die traditionell-kulturellen Sperren ab und setzt die vorkommende Grundlage des Dialogs und der interkulturellen Zusammenpassung. Dieses Verhalten ist eine Folge der heutigen Realität angesichts der Menschen die in spezifischen Sozialgruppen geboren sind und die gemäß verschiedenen Werten und Konventionen zusammen leben. Um interkulturell zu werden brauchen wir eine interkulturelle Ausbildung.

Die Klärung dieses interkulturellen Begriffs, der Dimensionen und Ausdrücke, die in dem zweiten Kapitel dieser Arbei näher beschrieben werden, führt uns zu einer neuen Realität des Schulwesens im 3 Jahrtausend. Auf diese Weise ist das Ausbildungssystem nicht nur durch eine neue Herausvorderung der interkulturellen Bildung, sondern auch durch neue individuelle und kollektive Mentalität charakterisiert, eine Grundbedingung für den Aufbau einer wertvollen Demokratie, auf nationaler, kontinentaler und universeller Ebene.

Auf diese Weise soll das weltweite Phänomen der intermenschlichen und intersozialen Beziehungen zusammen mit der Bewusstseinserhöhung und Kulturkommunikation entwickelt werden. Heutzutage, wenn die ganze Welt abgetrennt und durch viele Konflikte zerstört wird, kann man die Ursache nennen, beziehungsweise das Fehlen eines effizienten Dialogs und einer ungenügenden Wertannahme und authentischen Kulturannahme.

Mit dem Ziel angesichts interkultureller Kommunikation einige Antworten zu schaffen, bezieht sich der dritte Teil unserer Arbeit auf Inhalt, Zusammensetzungen, Formen und Annahme im Rahmen der interkulturellen Bildung und Aktion.

In dem Sinne, bringt die interkulturelle Bildung als Finalität die interkulturelle Kompetenzbildung hervor. Die Grundbemerkungen für das Bedürfnis und für die schwierige Verständigung und interkulturelle Kompetenzbildung, stellen wir in dem vierten Kapitel der Arbeit fest. Hier werden die theoretischen Grundlagen und Bildungsmethoden erläutert, die nötig für die Erfüllung dieses Ziels sind. Die interkulturelle Kompetenz bezieht sich nicht nur auf die theoretischen Grundlagen, die nicht nur durch erklärende Modelle konkretisiert sind, sondern auch durch die spezifische Methodologie des interkulturellen Prozesses.

Das ist die Ursache für die Konfiguration und Bildung des Umwandlung - und Erhöhungsprozesses angesichts des interkulturellen Verhaltens im Rahmen der neuen Auffassung, nähmlich der Schüler- und Studentenausbildung, die zur interkulturellen Kompetenz führt. Die wichtigen Aspekte sind komplex, weil man viele Schwierigkeiten in der Kompetenzverständnis und Kompetenzausbildung treffen kann. Die Ausbildungsmodelle, die auf verschiedener Staats- und Kulturebene unterstützt sind, prüfen die Existenz einiger bedeutenden Verschiedenheiten zwischen Theorie und Ausbildungsumstand. Das fünfte Kapitel unserer Arbeit stellt einige Studien vor, die interkulturelle Aspekte aus einigen Länder aus verschiedenen Kontinenten unter Analyse bringen. Das kritische Nachdenken der Ergebnisse bedeutet, dass wir uns nur am Anfang einer wirklichen Bildung im Rahmen dieser Realität befinden. Wenn wir über die Entwicklungsergebnisse und Theorielösung angesichts interkultureller Bildung sprechen wollen, dürfen wir auch über die Verantwortung der Bildungspolitik jedes Landes aufpassen.

Die Grundlage einer national-interkulturellen Politik die an die effiziente interkulturelle Dimension interessiert ist, begründet sich auf die wissenschaftlichen Annahme, Ausbildungserfahrungen, Dokumentenforderung und auf die Initiative, die von nationalen, lokalen und globalen Kulturorganisationen unterstützt sind. Die VN-Organisation, UNESCO, OSZE, Europäischer Rat haben die Kulturproblematik und die interkulturelle Bildung angenommen und glaubten, dass das interkulturelle Dialog die wichtigste Weise für die menschliche Freiheit und die Menschenrechte ist, um eine Gesellschaft voll von

Verständigung und Beziehungen, Frieden und Demokratie aufzubauen. Die Gespräche und die von internationalen Organisationen-Vereinbarungen, Konventionen, Erklärungen- und von zulässigen rumänischen Institutionen angenommenen Dokumente, bringen hervor, dass man nicht nur normative Satzungen festlegen soll, und besondere Verhalten beurteilen darf, sondern auch alle diese vorzugreifen und vorzubeugen.

Die Darstellung und die Analyse der legislativen Dokumenten und der anderen normativen Akten auf nationaler und internationaler Ebene, sind in dem letzten Kapitel zusammengefasst und bringen ihrer Theoriewerte und Praktikumswerte vor. Die Zusammenfassung eines interkulturellen und internationalen Curriculums, von einer besstimten Seite der institutionellen Bildung betrachtet, sichert den perfekten Rahmen für die Bildung und Entwicklung des menschlichen Charakters, abgesehen vom national – erzieherischen System, das zur Unterstützung eines unter Dialog, Verständigung und Respekt stehenden Verhaltens führen sollte.

Auf Grund von den Entwicklung-und Aufbaunachfragen einer öffentlichen Gesellschaft, die sich für Dialog und Verantwortung und für das menschliche Schicksal interessiert, ist es sehr wichtig, dass im Mittelpunkt der formativen Bildung auch die interkulturelle Bildung eine Stellung einnimmt. Angesehen als eine passende Gelegenheit und wichtige Bedingung um Personen und Gemeinschaften mit mehr oder weniger Mentalitäts - und Verhaltensunterschiede zusammenzubringen, bekommt die interkulturelle Bildung eine herausfordernde Frage im Bereich der Theorie und eine überzeugende und kompetente Antwort im Bereich der sozialen Praxis des 21 Jahrhunderts. Man kann mit Sicherheit behaupten, dass dieser Prozess möglich und erfüllbar ist.

Unser Vorgehen richtet nicht nur an Spezialisten im Bereich der Bildung, an Lehrkräften und Studenten, sondern auch an alle die an Werten der interkulturellen formativen Bildungsaspekten intressiert sind.

Die theoretischen Merkzeichen und die vorgestellten Erfahrungen im Rahmen der interkulturellen Bildung drücken Überlegungsmomente und Begründungen aus, in der Erziehung eines effizienten Managementsystems der interkulturellen Bildung.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

# Capitolul I.

# DELIMITĂRI TEORETICE ŞI DIMENSIUNI TRANSFORMATOARE ALE CULTURII

Nevoile umane devin nevoi culturale, modelate de un mediu specific în cadrul procesului de socializare. Astăzi, mai mult decât oricând, a apărut necesitatea realizării unei comunicări active între oameni aparţinând unor culturi diferite. Realizarea acestei deschideri favorabile ridică noi şi semnificative aspecte ce vizează găsirea celor mai adecvate soluţii pentru ca acest proces să poată reuşi.

Pentru realizarea unui dialog şi acţiuni de cooperare eficientă este nevoie de înţelegerea şi cunoaşterea cât mai completă a celuilalt. În această direcţie identificarea şi interpretarea conţinutului şi rolului culturii, a fenomenelor şi proceselor specifice acesteia devin o condiţie esenţială.

## 1. Abordări teoretice ale culturii

Acest început de secol XXI înregistrează adânci mutaţii în ceea ce priveşte studiul societăţii şi al culturii. Se dispune de numeroase cunoştinţe, idei şi teorii, care reiau cu nuanţări mai vechi sau mai noi, în forme tradiţionale sau postmoderne fenomene şi procese specifice culturii. Desigur în această complexitate şi diversitate de căutări şi construcţii teoretice o problemă mereu prezentă este aceea a explicării conţinutului culturii.

## 1.1. Definirea culturii

De la început remarcăm existența unui număr apreciabil de definiții ale culturii. Această constatare este susținută prin identificarea, încă din 1952, de către Alfred L. Kroeber și Clyde Kluckhohn în lucrarea *The Nature of Culture* a 165 definiții. De atunci și până astăzi numărul acestora a crescut și mai mult, iar semnificația termenului a fost mult diversificată, realitate ce îngreunează găsirea unei accepțiuni comune a punctelor de vedere exprimate de sociologi, antropologi, filozofi sau psihologi.

Etimologic, conceptul de cultură provine din latinescul *cultura*, care însemna la romani cultivarea pământului. Pe de altă parte în perioada antichității la unii gânditori cultura apare ca înțelegere a unor discipline, așa cum de exemplu Cicero caracterizează filozofia drept o cultură a spiritului, sens preluat și dezvoltat în ideea că o cultură reprezintă cultivarea valorilor umane, dezvoltarea și emanciparea spiritului uman. În secolul al XVIII-lea Voltaire a formulat ideea *„cultivons notre jardin"*, care dă un nou înțeles culturii, acela de cultivare a minții, rațiunii și însușirilor umane. Cultura devine procesul de asimilare a unor valori eterne, derivate cu precădere din domeniul artelor și literaturii. Tot ce nu este în acest cadru nu merită interes.

Cea mai cunoscută definiție a culturii este cea propusă de Eduard B. Taylor în lucrarea *Primitive culture,* conform căreia „cuvântul cultură sau civilizație, în sensul său etnografic cel mai răspândit, desemnează acel complex ce cuprinde științele, credințele, artele, morala, legile, obiceiurile și celelalte aptitudini și deprinderi dobândite de om, ca membru al societății“ [1]. Din conținutul acestei definiții Bennegade [2] extrage patru puncte comune: cultura furnizează răspunsuri pentru toate acțiunile individului asupra problemelor vieții, oferă mijloace de interacțiune cu mediul înconjurător, aduce liniște individului și-l orientează printr-un ansamblu de tradiții religioase și folclorice și, în sfârșit, poate veni cu partea sa de influențe nefaste care conferă un aspect periculos mediului ambiant. Circumscrisă acestor patru puncte, cultura propune o imagine a lumii și nu un loc al omului în univers. Acesta devine, mai ales, sursă de protecție și, prin urmare, dezvoltă inevitabil etnocentrismul. Din definițiile lui Bennegade se degajă o anume rezistență în a admite alte feluri de comportamente și alte moduri de abordare a lumii reale și a lumii valorilor, precum și o tendință spre stereotipie.

Apreciind că la conținutul definiției date de antropologul american pot fi adăugate organizarea politică, obiectele materiale fabricate de om, limba, religia și multe alte caracteristici ce disting o societate umană de alta, Zdenek Solzmann definește *cultura* ca un ansamblu enorm de comportări învățate, influențate social, ce a caracterizat omenirea în întregul curs al istoriei [3]. Cultura apare ca ceva transmis de la o generație la alta, ceea ce se transmite fiind orice produs al gândirii și activității umane, de fapt totalitatea produselor materiale și nemateriale ale omului.

Cultura este *logos și praxis*, *logos* pentru că presupune o ordine, principii, o coerență intelectuală, dar și *praxis* pentru că ea nu poate să se „intelectualizeze“ fără a deveni sterilă: cultura vine din viață, este un produs al vieții și se întoarcere spre viața pe care o promovează. Cultura presupune deci și o parte dinamică, acționalistă, practică. Ea înglobează sistemul de acțiuni și comportamente adoptate de individ sau de o colectivitate. Orice realizare a omului este cultură datorită acțiunii sale conforme unui plan, fie el extrem de simplu. De aceea cultura se deosebește de natură. Ea este modul fundamental de satisfacere a trebuințelor umane. Pentru ca un produs să fie inclus în cultură el trebuie să circule, să medieze relațiile cu sine și cu ceilalți, cu grupul și contextul social.

Preiswert și Perrot reamintesc că acest concept totalizant de cultură nu are „nici o valoare descriptivă. Acesta nu explică nimic în sine, nici activitatea umană, nici specificitatea sa în raport cu alte ființe vii“ [4] dar adaugă ei, „facilitează în egală măsură analiza raporturilor care se stabilesc între societăți și dificultățile care pot surveni cu această ocazie“ [5]. Astfel, după cum sublinia C.Lévi-Strauss, antichitatea desemna prin termenul de „barbar“ tot ce nu era integrat în cultura greacă sau cultura greco-romană. În aceeași direcție, occidentul a adoptat denumirea de „sălbatic“ pentru popoarele din afara spațiului său. Cuvântul sălbatic, original în sintagma „din pădure“ evocă un tip de viață animală, opusă culturii umane, după cum cuvântul barbar are în vedere confuzia și lipsa de articularitate a cântecului păsărilor, contrapuse sensurilor semnificative ale limbajului uman [6]. Refuzând umanitatea celor desemnați a fi „barbari“ sau „sălbatici“ se adoptă, de fapt, una dintre atitudinile lor tipice, ca membri ai unei anumite culturi.

Astfel, cultura rezidă în distinctivitate față de alte expresii spirituale, iese în evidență când este raportată la altele, și în acest fel devine valoroasă. Diferența nu este de natură axiologică (nici o cultură nu este superioară alteia), ci de natură morfologică, a setului de valori și a expresiilor de comunicare. Cultura a fost însoțitorul și generatorul societăților

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

umane între care s-au stabilit o diversitate de relații culturale mutuale. Nu putem concepe o cultură ca fiind izolată, fără să intre în contact cu alte culturi, felul propriu de a se manifesta naşte diferențe, iar relațiile cu alte culturi îi asigură condițiile necesare evoluției. Numai stabilirea unor relații proprii, specifice, între culturi, asigură funcționalitate interculturală într-un anumit timp şi spațiu social.

Cultura trebuie racordată la temporalitate. Similaritatea răspunsurilor culturale indică faptul că circumstanțele temporale impun acest lucru. O cultură se dezvoltă în prezent pe baza unui trecut determinat. Cultura trecutului se menține sau se modifică într-un prezent. Condițiile culturale noi, ale prezentului, prefigurează viitorul culturii de mâine. Ea este un continuum temporal, vine din trecut, se dezvoltă în prezent şi deschide căi favorabile pentru viitor, în acelaşi timp. Cultura se schimbă fără încetare, ca un tot organic, unele elemente dispar, alte componente favorizează răspunsurile achiziționate ieri, iar altele stimulează generarea unor noi răspunsuri astăzi pentru azi sau pentru mâine.

În concluzie putem spune că din conținutul conceptului de *cultură* nu trebuie să lipsească anumite semnificații, aceasta putând fi definită ca: *un mod de viață şi acțiune socială propriu unor grupuri de oameni, care se desfăşoară într-un anumit timp şi spațiu şi care are ca finalitate acumularea, transmiterea şi crearea de valori materiale şi spirituale.*

Nu trebuie să uităm că această definiție îşi dezvoltă şi diversifică semnificațiile sale, dacă dorim să facem şi alte precizări prin folosirea prefixurilor mono-multi-inter-pluri-trans, care introduc de fapt noi conotații conținutului conceptului de cultură.

### 1.2. De la monoculturalitate la interculturalitate

Atunci când se iau în discuție concepte cum sunt cele de monoculturalitate, multiculturalitate, pluriculturalitate sau interculturalitate se naşte o problemă destul de dificilă datorată semantismului acestor termeni dar şi a implicațiilor perspectivei în care ne situăm atunci când dorim să studiem fenomenul cultural şi educația culturală în mod „obiectiv". Lucrul cel mai important pe care trebuie să-l cunoaştem când aveam asemenea dorințe a fost sintetizat de Mircea Eliade printr-o reflecție de extraordinară profunzime: „perspectiva creează fenomenul" [7].

Secolul al XX-lea a fost martorul unor mari schimbări, dar cele cu adevărat necesare nu şi-au făcut simțită prezența în totalitatea posibilităților şi finalităților rezolvatoare. Una dintre realitățile evidente a constituit-o supremația logicii mono, egocentristă şi liniară, ceea ce conta pentru fiecare erau în primul rând propriile interese, gândite adesea autarhic şi pe termen scurt. Lumea era împărțită în regiuni şi zone de interese diferite, iar prezența pluralității ca atitudine şi acțiune o regăsim formulată doar în termeni de ierarhizare, juxtapunere sau marginalizare.

Realitatea secolului trecut şi cu atât mai mult cea din acest început de secol XXI impune, fie că dorim, fie că nu, o interdependență crescândă a colectivităților umane şi a indivizilor pe întreaga planetă.

Pornind de la experiențele proceselor socio-culturale incluse de extinderea lumii economice şi religioase, de creşterea mondializării şi a mişcărilor migratoare internaționale, astăzi se consideră că este momentul trecerii de la poziția clasică a gândirii *despre cultura complexă* la abordarea în termeni de *complexitate culturală*. Esența noii formulări evidențiază de fapt că astăzi, nu mai are sens să analizăm o cultură ca pe o entitate fixă și izolată ci ca pe ceva schimbător, procesual și relațional. A studia complexitatea culturală înseamnă a pune în relație aspectele comune și necomune definite cultural, spațiile și frontierele pe care însele grupurile sociale le imaginează, le construiesc și în consecință le esențializează. A devenit depășit și chiar dăunător acel punct de vedere de a examina, analiza și generaliza modul de abordare pur monocultural și monografic o comunitate etnică, lingvistică sau religioasă, un grup de imigranți, o populație minoritară sau una majoritară, cunoscând foarte bine și văzând foarte clar că în realitate membrii acestor comunități culturale interacționează permanent.

Traversăm în prezent o eră modernă în care se oferă mult. Cu toate acestea, multe grupuri culturale care, aparent, ar fi putut accede la promisiunile acestei noi ere, scăpând astfel de neregulile și eșecurile vechii ere, nu au făcut-o. Putem ști care este cauza a tot ceea ce se întâmplă? Există și un răspuns, de multe ori considerat ca fiind singurul, prin care se afirmă că sărăcia și lipsa progresului, sau progresul lent au fost cauzate de forțele imperiale și de intențiile coloniale, afirmație insuficientă, dacă nu chiar nesatisfăcătoare. Răspunsul principal constă în particularitățile valorilor patrimoniului cultural specific diferitelor comunități umane.

Se știe că societatea actuală impune noi tipuri de organizări, de asocieri și de conexiuni ale activităților de producție. O structură de producție a devenit o formă transcomunitară, transnațională și transculturală de realizare a

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

schimburilor. Reorganizarea forței de muncă și integrarea ei într-o economie globală îngăduie și obligă activarea unei noi competențe relaționale dintre oameni. Economiile devin competitive și în măsura în care actorii lor știu să se raporteze unii la alții. Locurile în care se muncește devin spații privilegiate de învățare interculturală și intercomunitară.

Începând cu acest moment, raționalizarea și globalizarea producției, a schimbului internațional, dar și diversitatea culturală au condus la emergența unui nou tip de civilizație contemporană. „Fiecare dintre noi aparține dintr-o dată lumii instrumentalizate a schimburilor economice și mai multor grupuri de sorginte culturală și duce din ce în ce mai mult o viață dublă, publică și privată, economică și culturală...Cei mai mulți dintre noi combină constant, în maniere diferite, fragile sau schimbătoare, participarea la producția și consumația industrializată, cu o grijă mărită față de identitatea noastră, a intimității și a originilor noastre“ [8].Un astfel de proces trebuie acceptat. Culturile sunt vii și trebuie să rămână vii. Păstrarea identității nu trebuie să însemne modificarea culturală. Problema este – aici găsim una din marile sfidări ale lumii de astăzi – cum să facem să accelerăm și să controlăm evoluțiile diverselor culturi pe direcția convergenței și să punem astfel conviețuirea interculturală în locul conflictelor interculturale, fără riscul atentării la diversitatea culturală pe calea asimilării unei culturi de către alta?

Tocmai de aceea termenul de cultură nu mai poate fi utilizat fără precizări particulare, trebuind astfel să se recurgă la a folosi anumite prefixe, utilizându-se tot mai mult noțiunile de multiculturalitate, interculturalitate, pluriculturalitate și raporturi transnaționale (înțelese desigur ca legături transculturale), în care prefixurile multi-inter-pluri-trans posedă între ele evidente afinități, dar și subtile diferențe de conotație, nu întotdeauna perceptibile la prima vedere.

Prefixul *multi-* exprimând o orientare pur descriptivă sau o aspirație normativă, reliefând deosebirea și nu rareori separarea netă dintre culturi apare utilizat mai ales în țări unde diferența culturală este o realitate. Înțeles ca un fapt care trebuie luat în mod pragmatic ca atare (Anglia), privit și apreciat ca un adevărat obiect de cult (Australia, Canada, SUA), *multi-* a devenit un aspect permanent prezent în discursurile care își propun să legitimeze diferențele culturale sau o componentă esențială a diversității susținută prin diferite manifestări (festivaluri, ritualuri etc.) care au ca scop întărirea unei stabilități sociale destul de precare și menținerea statu quo-ului.

Folosirea prefixului multi- dă naștere la două concepte apropiate etimologic, dar totuși diferite din punct de vedere al conținutului și semnificațiilor lor, și anume multiculturalitatea și multiculturalismul. *Multiculturalitatea* exprimă coexistența, în una și aceeași perioadă de timp, în una și aceeași realitate culturală, a mai multor culturi particulare sau subculturi. Putem da ca exemple: cultura generală-cultura profesională, cultura masculină-cultura feminină, cultura raselor-cultura etniilor, cultura vârstelor etc. *Multiculturalismul*, având ca premisă realitatea coexistenței unei pluralități de culturi, exprimă poziții, o atitudine și o politică menite a pune în cadre dezirabile și benefice raporturile multiculturale. Acesta se manifestă în mod specific, în funcție de timp, de loc și de mulți alți factori (interese promovate, strategia adoptată, tradiții, obiective stabilite etc.).

Multiculturalismul a apărut ca urmare a unor stări de lucruri reale, a existenței mai multor culturi care au dat sau pot da naştere, în relațiile dintre ele, unor conflicte, tensiuni, stări de spirit negative şi periculoase pentru menținerea ordinii sociale şi respectarea valorilor democrației. Ca acțiuni culturale raționale şi benefice legate de căutarea rezolvării problemei imigranților în lume sunt cunoscute trei experiențe, trei modele multiculturaliste: cel adoptat de Canada în 1971, apoi modelul suedez devenit politică oficială în 1975 şi cel australian devenit oficial în 1978.

Pentru o ilustrare mai concretă a unui model multiculturalist vom prezenta cazul oraşului Toronto, din Canada [9]. Raportul oficial al primăriei din Toronto, din iunie 1998, preciza înțelegerea multiculturalismului ca o convergență şi utilizare deplină a forțelor oamenilor „Împreună noi suntem unul“ (Together we are one.). În acelaşi loc, multiculturalismul este caracterizat astfel: „Noi nu numai că recunoaştem şi tolerăm pur şi simplu această diversitate (n.n. culturală, de tip rasial şi etnic), dar mai mult o respectăm, o apreciem şi o cultivăm ca pe o parte tulburătoare şi inegală a experienței şi identității noastre colective“. Înțelegerea cât mai apropiată de preocupările multiculturaliste ale primăriei din Toronto ne este facilitată de prezentarea unor date despre acest oraş. Toronto este oraşul cu cea mai mare diversitate etnică din lume: 48% din populație s-a născut în altă parte decât în Canada , numărul imigranților veniți din 169 de țări depăşeşte 70000 în fiecare an, numărul limbilor folosite este mai mare de 100, şi 42% dintre noii sosiți nu vorbeau nici engleza, nici franceza, iar numărul nonalbilor în anul 2000 a reprezentat peste 54% din populația oraşului.

În literatura care face referire la multiculturalism autorii fac distincție între un *multiculturalism comunitarist* care se axează mai ales pe recunoașterea drepturilor colective ale unui grup determinat etno-cultural și un *multiculturalism liberal* care privilegiază în primul rând promovarea drepturilor individuale ale persoanelor aparținând unei comunități etnice și/sau culturale. Recent David Hollinger a propus o nouă morfologie, distingând două modele de multiculturalism: unul pluralistic și altul cosmopolit [10]. După acest autor versiunea *pluralistă* are o viziune rigidă și aproape eternă a frontierelor, a apartenențelor și deci și a identității, în timp ce versiunea *cosmopolită* este mult mai sensibilă la volatilitatea identitară și deci la permeabilitatea granițelor și, mai mult, la flexibilitatea grupurilor etno-culturale.

Prefixul *pluri-* a fost avansat în filozofia spațiului cultural occidental și constituie un suport acțional în numeroase state democratice din lume. Pluralismul cultural european este produsul unei istorii lungi și continue, care implică acceptabilitatea celuilalt, toleranța, conexiunea plurală, dar cu șansa afirmării pozițiilor proprii. Având o istorie și o experiență proprie, pluralismul european este configurat prin anumite elemente culturale fundamentale: curentele religioase care au fost întotdeauna transnaționale, gândirea științifică ce a circulat liberă din zorii epocii moderne, modelele și curentele artistice, ideologiile și tehnicile de producție. Spre sfârșitul anului '70 al secolului al XX-lea, datorită unor procese la care a fost supusă Europa – migrațiile internaționale dinspre fostele colonii, dezvoltarea informațiilor și a canalelor mediatice care au facilitat schimbul cultural etc., a apărut necesitatea gândirii și acțiunii în termenii pluralității culturale.

Ideologia pluralistă avansează numeroase prezumții asupra naturii societăților pluralist-democratice, asupra funcțiilor grupurilor etnice în socializarea individului și asupra responsabilității acestor grupuri de a-și promova propriile valori culturale. Grupul etnic de referință îi furnizează individului un sens al identității sale și suportul psihologic necesar, ambele determinări având o importanță deosebită într-o societate puternic dezvoltată și controlată în principal de către un grup etnic dominant. Pluralismul cultural vine cu ipoteza că minoritățile etnice au un stil unic, iar abordarea problemelor societății trebuie să se realizeze în funcție de fiecare punct de vedere al fiecărui grup etnic. Atașamentul și înțelegerea etnică vor fi promovate prin recunoașterea capacității fiecărei culturi de a produce semnificații cu valoare universală pornind de la experiența particulară. Pluralismul cultural pune problema nu numai a apărării diversităților, ci și a dialogului culturilor care recunosc, dincolo de diferențele lor, că fiecare contribuie la îmbogățirea experienței umane și că fiecare dintre ele reprezintă un efort de universalizare a experienței proprii fiecărei colectivități culturale.

Multiculturalismul poate deveni și disfuncțional prin posibilitatea redefinirii și schimbării utilizării sale raționale în cadrul evaluării pozițiilor față de complexitatea fenomenului cultural. Astfel acesta poate subaprecia sau chiar împiedica comparativismul axiologic între culturi, punând pe același plan culturi inegale, „egalitate“ prin care nu se urmărește relevarea, protejarea, dezvoltarea valorilor culturale autentice, ci relativizarea axiologică a culturilor și reducerea lor la un numitor comun. În acest sens, a vorbi de „specificul“ unei culturi, despre „temeiul“ unei culturi, despre „esența ei“, se

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

consideră a fi lipsit de sens şi orice încercare de acest gen este bagatelizată şi ironizată. De asemenea multiculturalismul, deşi prin etimologia termenului sugerează trecerea de la unu spre multiplu, poate fi uneori şi reducţionist. El poate sugera fie falsa idee că rezolvând egalitatea culturală se rezolvă implicit şi marile probleme sociale cum ar fi diferenţele adânci dintre grupurile sociale în ceea ce priveşte nivelul calităţii vieţii lor, fie falsa apreciere că sfera culturii se reduce la domeniul relaţiilor interetnice, rasiale sau dintre sexe. Cultura reprezintă modul de viaţă al unui grup de oameni, al unei comunităţi sau societăţi, adică o realitate deosebit de complexă şi extinsă şi care nu poate fi redusă la problematica ce vizează numai cultura raselor, etniilor şi sexelor.

Identificarea *relaţiilor dintre pluralismul cultural şi multiculturalism* asigură o mai bună înţelegere atât a apartenenţei unui individ sau grup la o anumită cultură, cât şi a evoluţiei fenomenului cultural la începutul acestui secol XX.

Spaţiul cultural, în condiţiile existenţei unei lumi instrumentalizate a schimburilor economice şi a mai multor grupuri de sorginte culturală, tinde să se fragmenteze în mai multe grupuri sociale, politic organizate, care-şi trag seva existenţială din izvorul tradiţiilor culturale. Dacă nu se realizează o mediere puternică între economie şi cultură, aceasta din urmă se comunizează putându-se ajunge la un fel de societate multicomunitară, segmentară, alcătuită din entităţi care nu mai comunică între ele. „Apărarea minorităţilor şi a drepturilor lor poate apărea, la o primă privire, ca o manifestare a multiculturalismului, acesta ducând adesea în direcţia opusă, la un comunitarism închis în el însuşi şi, prin urmare, ostil coexistenţei culturilor diferite“ [11]. În acest fel, dreptul la

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

diferență, izolat de orice reflecție asupra comunicării interculturale, conduce la un relativism cultural încărcat de conflicte indisolubile. Dimpotrivă, pluralismul cultural pune problema nu numai a apărării diversităților ci și a dialogului culturilor care recunosc, dincolo de diferențele lor, că fiecare contribuie la îmbogățirea experienței umane și că fiecare dintre ele constituie un efort de universalizare a unei experiențe particulare. Multiculturalismul nu apare ca adversar al universalismului ci, din contră, ca realități culturale care au ca liant voința comună de a plasa o cultură deasupra puterii statului sau a intereselor unui grup social. Religiile reprezintă o realitate convingătoare în acest sens, ele devin purtătoare ale multiculturalismului pentru că ele vor să transmită un mesaj universal, dar sunt de asemenea și cele mai înverşunate piedici în calea multiculturalismului, din moment ce se identifică cu un anumit organism social, teritoriu sau, mai ales, putere politică [12].

Dacă anii '60 din secolul al XX-lea au relevat carențele educației monoculturale, aspecte asupra cărora o să revenim mai târziu, și au argumentat oportunitatea și viabilitatea multiculturalității, anii '80 ai aceluiași secol au condus spre ideea interculturalității.

Prefixul *inter-* utilizat în opoziție cu multi-, în unele cazuri, din eroare sau poate pe bună dreptate, presupune o viziune mai universalistă. Întâlnirea și interacțiunea dintre culturi este concepută de aceea în termeni declarați dinamici și relaționali și implică la indivizi capacitatea de a defini, a plasa și a negocia, între anumite limite, propria apartenență și propria identitate culturală. Cultura nu mai este înțeleasă ca o sumă finită de trăsături particulare, percepție ce asigură trecerea la o abordare interculturală prin care devin posibile negocierile care nasc legături între indivizii de culturi diferite şi pot determina apariţia de noi practici culturale. Astfel când spunem intercultural, spunem în mod necesar interacţiune, schimb, reciprocitate, interdependenţă, solidaritate. Spunem, de asemenea, recunoaşterea valorilor, a modurilor de viaţă, a reprezentărilor simbolice la care se raportează fiinţele umane, individul sau grupurile în relaţiile cu semenii şi în înţelegerea lumii, recunoaşterea interacţiunilor care intervin în momentul dat, afirmă Rey, între multiplele aspecte ale aceleiaşi culturi şi între culturi diferite în timp şi spaţiu [13].

Astăzi nu se mai poate concepe o cultură care nu ar avea nici o relaţie cu altele, întrucât identitatea naşte diferenţa, mai mult, o cultură nu evoluează decât prin contactele sale, culturalul este constitutiv culturalului. Dar, susţine Todorov: „trebuie recunoscut că, chiar dacă atracţia pentru străin şi respingerea sa sunt amândouă atestate de fapte, atitudinile de respingere sunt mult mai numeroase“ [14].

Toleranţa reciprocă şi înţelegerea mutuală pot fi formate printr-o educaţie prealabilă pentru întâmpinarea şi respectarea alterităţii. Atitudinea interculturală constituie, în acest sens, o pistă de primă importanţă. Dacă se doreşte crearea condiţiilor construirii unei lumi a şanselor progresului real, aceasta se poate înfăptui apelând la singura alternativă viabilă, prin trecerea de la alternativa *mono* la logica valorizatoare a lui *inter*.

Începutul acestui secol ne arată că spaţiul existenţei individuale depăşeşte limitele tradiţionale ale ambianţei originare, iar societatea devine din ce în ce mai accentuat pluriculturală. Astăzi, întâlnirea şi dialogul culturilor, în ciuda distanţelor şi timpului care le separă, sunt tot mai prezente şi complexe, iar problematica coexistenţei culturilor şi asigurării cadrului general al evoluției acestora nu se poate fundamenta decât de pe pozițiile specifice abordărilor interculturale. Această perspectivă răspunde unei exigențe etice şi politice prin dorința de a construi un proiect cultural global şi nu unul numai pentru o colectivitate oarecare.

Analiza raporturilor *multiculturalitate – interculturalitate* porneşte de la constatarea că putem considera societățile ca fiind de fapt, pluri- sau multiculturale. Ele reunesc indivizi sau colectivități umane născute şi raportate la foarte multe culturi diferite. Într-o abordare multiculturală, interacțiunile nu sunt excluse, dar ele nu sunt puse în evidență în mod explicit, ele nu sunt implicite conceptului (multiculturalismul poate să satisfacă juxtapunerea de cultură şi să ajungă la apartheid), spre deosebire de ceea ce se întâmplă cu interculturalitatea şi cu termenul prin care ea se defineşte [15].

Dacă poziția multiculturală pune accentul pe măsuri care să vizeze coexistența mai multor culturi, în mod separat, atitudinea interculturală este axată pe cooperare şi acțiune conjugată.

Atitudinea interculturală facilitează apariția unei sinteze de elemente comune, ca fundament al comunicării şi înțelegerii reciproce între diferite grupuri culturale.

La Denoux termenul *interculturare* este explicat în felul următor: „pentru indivizii şi grupurile care aparțin de două sau mai multe ansambluri culturale, reclamându-se de la culturi diferite sau având legături cu acestea, numim *interculturare* procesele prin care, în interacțiunile pe care ei le dezvoltă, se angajează implicit sau explicit diferența culturală pe care ei tind să o metabolizeze“ [16]. Termenul *intercultural* are o dimensiune interacționistă, dinamică: el trimite la schimb, reciprocitate, interdependență, invită la decentrare, şi la găsirea unor forme de dialog.

Evidențierea acestor puncte de vedere ne arată că cei doi termeni „multiculturalism“ şi „interculturalism“, deşi sunt prezentați uneori ca sinonimi, dar prezintă şi unele diferențe ce pot clarifica mult mai limpede conținutul acestora.

*Multiculturalitatea* vizează aspecte generale specifice acestei problematici prin care se recunoaşte o realitate formată din diferite grupuri socio-culturale ce trăiesc într-un spațiu fizic comun fără a-şi propune în mod explicit să comunice şi să coopereze, adică fără să stabilească în mod intenționat şi planificat relații de schimb sau de cunoaştere reciprocă. Societățile multiculturale sunt realități date, existente în care oamenii aparținând unor grupuri diferite intră în contact întâmplător, atunci când situații concrete de viață o impun. Pluralismul moral şi religios nu exclude existența unui set comun de valori şi principii care să întemeieze identitatea civică în spațiul fizico-social respectiv, dincolo de identitatea etnică sau religioasă. Toleranța reciproc dezvoltată de grupurile implicate este una de tip posesiv: fiecare este mai degrabă centrat pe sine, ceilalți fiind deseori considerați o amenințare pentru identitatea grupului propriu. În acest caz, mai multe culturi există în acelaşi spațiu, acelaşi mediu, fără a avea conflicte, dar şi fără a dezvolta relații permanente şi consistente de schimb şi comparare; „matematic vorbind, sunt comunități tangente, rareori devenind secante, şi aceasta doar în cazuri extreme sau neintenționat“ [17]. Multiculturalismul nu poate fi astfel înțeles dacă nu se abordează în relație cu alți termeni: identități, pluralism, toleranță, monocultură...

În zilele noastre, existența unor societăți *monoculturale* este imposibil de realizat şi menținut, dată fiind acțiunea unor factori specifici nivelului de civilizație la care a ajuns umanitatea: libera circulație a oamenilor (fenomenul migraționist producând mişcări masive de oameni); utilizarea mijloacelor de comunicare în masă, din rândul cărora se evidențiază mijloacele moderne de comunicare multimedia (oamenii pot avea acces la informații din întreaga lume, chiar instantaneu); apariția şi dezvoltarea tot mai accentuată a societăților transnaționale (economice, financiare, informaționale etc.). Aceşti factori, precum şi alții, determină apariția societăților complexe culturale, în care elemente ale culturii autohtone intră în contact cu elemente ale culturii altor grupuri, de cele mai multe ori fără a fi sesizate aceste relaționări şi influențe. Fenomenul este specific şi la nivelul fiecărei persoane. Astăzi tot mai puțini oameni pot susține apartenența în manieră pură la o singură religie, naționalitate, etnie etc.

Înțelegerea acestei realități în continuă transformare ne arată că tot mai importantă devine acțiunea noastră de a-i descoperi pe ceilalți prin identificarea relațiilor, a punctelor comune şi nu a obstacolelor. *Interculturalismul* implică o atitudine opusă monoculturalismului, fiind caracterizat prin înțelegere corectă, autentică şi prin construirea curiozității față de cultura etnică a celuilalt. Atitudinea față de propria cultură porneşte, în mod firesc, de la aprecierea şi prețuirea acesteia nu în sensul acceptării tuturor aspectelor ce o caracterizează, ci mai ales sub raportul identificării modalităților în care aceasta poate rămâne izvor de valoare pentru proprii ei membri, şi cum

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

poate deveni o valoare acceptată şi însuşită şi de membrii altor grupuri culturale.

Interculturalitatea, deşi apare la intersecţia dintre două culturi, nu devine un scop în sine, dar devine acţiune cu finalitate proprie atunci când găseşte căile adecvate înlăturării manifestărilor nefireşti şi ale comportamentelor nefaste, ambele fenomene devenind indezirabile bunei „convieţuiri culturale“, la nivelul de intersectare a culturilor respective. Această condiţionare în societăţile interculturale poate asigura reconstrucţia şi redefinirea permanentă a culturii.

Prefixul *trans-* deşi presupune conţinuturi mai utopice pentru această etapă a devenirii umane şi sociale, îndeamnă la reflecţie şi acţiune de un anumit fel, indicând capacitatea personală sau colectivă de a transcede graniţele culturale naţionale şi de a trece de la o aparenţă şi de la o identitate la alta cu o extremă uşurinţă. Aceia care operează cu perspectiva transculturalităţii văd deci societatea ca pe un ecumene global în care indivizii cu identităţi devenite deja nomade trăiesc şi interacţionează în ambient cosmopolit, caracterizaţi conform aprecierilor lui Appadurai, de hibridare şi creolizare culturală[18]. Inerentă utilizării prefixului *trans-*, această poziţie sugestivă o considerăm ca fiind relevantă în etapa actuală doar pentru analiza unor minorităţi, a unor grupuri minoritare specifice cu statut social elevat, ca de exemplu prezenţa unor specialişti (manageri, operatori financiari, specialişti în informatică, jurnalişti, cadre didactice) din anumite ţări în alte ţări unde îndeplinesc diferite obligaţii profesionale.

Prezenţa acestor prefixe, dar mai ales conţinuturile care se construiesc cu acestea având drept fundament conceptul de cultură, evidenţiază foarte clar prezenţa unui ansamblu complex, coerent şi bine delimitat al familiei culturii complexe, realitate produsă de interacţiunea indivizilor şi colectivităţilor sociale în virtutea unor raporturi permanente, mereu schimbătoare. A studia cultura înseamnă a pătrunde în complexitatea manifestării şi existenţei acesteia, care prin prezenţa acestor prefixe, analizate anterior, pun în relaţie diferenţele definite cultural. Astăzi, ne atenţionează Anderson[19], este dăunător, din perspectivă metodologică, să se analizeze în mod pur monografic o minoritate religioasă, lingvistică sau etnică, o colectivitate teritorială sau de imigranţi, o naţiune dominantă în interiorul unui stat, ştiind bine că în realitate, prin natura lucrurilor, membrii acestor comunităţi imaginate cultural interacţionează permanent şi se confruntă în mod obişnuit cu indivizi aparţinând celor două grupuri cu caracteristici similare.

Tocmai de aceea, astăzi, termenul de cultură nu mai poate fi utilizat fără a lua în considerare şi situaţiile care-i particularizează spaţiile existenţiale şi acţionale.

## 2. Complexitatea realităţii culturale într-o societate în transformare

Istoria omenirii este o istorie a devenirii individuale în care fiecare societate îşi construieşte un edificiu cultural. Analiza fenomenelor culturale în toată complexitatea lor se poate face numai prin raportarea culturii la alţi factori de referinţă cum sunt civilizaţia şi societatea.

### 2.1. Raportul cultură-civilizaţie

Vom spune pentru început că aceste două categorii ale gândirii teoretice occidentale, intrate în patrimoniul ştiinţelor umane, desemnează configurațiile spațio-temporale ale societății, ce iau formele organizării, comunicării, cunoașterii, producției artistice și tehnologice a grupurilor de oameni. Lunga tradiție moștenită de la grecii antici și ajunsă până în zilele noastre, a păstrat între acești termeni o importantă apropiere semantică sau din contră a marcat o distincție proprie cu evidente deosebiri în ceea ce privește conținutul acestora.

Dacă fondatorul conceptului de cultură, E.B. Taylor pune semnul identității între cultură și civilizație, J.J. Rousseau, ca și alții, a pus în evidență dimensiunea coercitivă a societății civile și a propus în reflecțiile sale separarea culturii de civilizație. În „Emile sau despre educație“, Rousseau scria că „instituțiile sociale bune sunt acelea care știu cel mai bine să schimbe natura umană, dezbrăcând-o de existența sa absolută, pentru a o relativiza și pentru a transpune eul în unitatea comunității, astfel încât fiecare detaliu să nu fie unul în plus, ci parte a unității, iar ea să nu mai fie sensibilă decât în totalitatea sa“. Imaginii omului civilizat „unitate fracționară dependentă de numitorul care este corpul social“, Rousseau îi opune idealul omului natural „unitate numerică, întreg absolut, care nu are alt raport decât cu el însuși sau cu semenul său“. Astfel s-a creat distincția între condiția antropologică originară, reprezentată de cultura primitivă, și conceptul de civilizație, înțeles ca expresie fosilizată a unei societăți care și-a dezvoltat din plin instanțele instituționale.

Disocierea între conceptele în discuție a apărut în Germania, luând forma opoziției dintre *Kultur* (cuvânt de origine germană) și civilization (cuvânt de origine franceză).

Spengler, Beradiaev și Toynbee fac o distincție evidentă între cultură și civilizație, afirmând că civilizația este faza finală, de decadență a oricărei culturi.

Dacă la Spengler cultura se degradează în civilizație care este starea cea mai artificială pe care o poate atinge specia umană, pentru Beradiaev civilizația este faza finală, fatală, de decandență a oricărei culturi, caracterizată prin tendința impetuoasă de a trăi viața, în sensul organizării practice a plăcerilor și a senzațiilor de moment. Cultura – afirma Beradiaev – este simbolică; ea creează valori spirituale pentru o viață viitoare față de care ceea ce se petrece în prezent este doar o prefigurație. Cultura aparține spiritului, iar civilizația se caracterizează prin interesele ei practice, omenirea se află prin descompunerea epocii moderne la începutul unui nou ev mediu, preponderent mistic și ocult, în care se va instaura „realismul social" și profesionalismul și-n care se va realiza o întoarcere a științei la izvoarele sale magice, la o nouă și inimaginabilă Renaștere. „Sensul istoriei" prezis de acest gânditor care îndrepta lumea spre trecut în dauna unui viitor real și concret, a fost infirmat de evoluția progresului în domeniile economic, social și cultural.

Pentru Toynbee singurii creatori de civilizație sunt elitele culturale, chiar dacă decăderea acestora înseamnă declinul civilizației. Calea de salvare propusă de Toynbee este o civilizație internațională, o formă de guvernământ universală ce presupune unitatea politică mondială, însoțită de o unitate culturală și etică, ideea pe care o promovează fiind „solidaritatea socială și culturală" [20].

La fel ca și reprezentanții concepției organiciste asupra culturii, întâlnim exprimată și o critică romantică a societății moderne în creațiile reprezentanților școlii de la Frankfurt (T.Adorno, W. Benjamin, E. Fromm, H. Marcuse) pentru care cultura este depozitar a celor mai deosebite forțe, fenomene, a realizărilor artistice și a perfecțiunii individuale, în timp ce civilizația este înțeleasă ca un proces de dezvoltare materială ce periclitează cultura individuală prin crearea unei societăți urbane, de masă [21].

Realizând o amplă cercetare a fenomenului culturii, Al. Tănase apreciază că civilizația reprezintă o unitate între societate și cultură, ea nefiind altceva decât totalitatea valorilor culturale care s-au integrat în praxis-ul social uman, care au devenit elemente componente ale modului social de viață în toate formele și manifestările sale. Astfel concepția autorului reiese foarte clar din următorul text, conform căruia „întruchiparea culturii în moduri de viață, de muncă și comportare în obiecte ale universului artificial, deci mișcarea culturii din panteonul valorilor spre fanionul cetății „alcătuiește civilizație".[22] Contrar ideii spengleriene conform căreia civilizația ar însemna moartea culturii, în viziunea lui Al. Tănase civilizația reprezintă încununarea culturii.

Reținem astfel că în istorie termenul de civilizație este folosit, în mod obișnuit pentru a descrie un stadiu particular al dezvoltării societății. Acest stadiu este, în general, caracterizat prin descoperirea și utilizarea noilor informații, modernizarea arhitectonică a orașelor, folosirea unor tehnici avansate în agricultură, industrie, arte, existența unor instituții avansate politice, religioase și artistice. Nefiind decât cultura în acțiune, civilizația care cuprinde totalitatea elementelor în care valorile culturale autentice devin reale – căpătând viață – este considerată în dezvoltările acestea ca bază a culturii și cadrul ei dinamic.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Până la revizuirea critică a conceptului de civilizație și până la instituirea diferenței dintre civilizație și conceptul de cultură, dezvoltat după Rousseau, de Kant și romantici, cultura și civilizația au desemnat în mod armonic experiența fundamentală a procesului de autoformare. Conceptul de cultură, a cărui etimologie ne duce la verbul *colere* (în latină: a cultiva, a venera) a menținut din antichitate, de pe vremea lui Cicero, sensul conceptului grecesc *paideia:* educația ca o construcție esențială a unei umanități conforme cu principiile unui model ideal în care se reflectă criteriul de echilibru și armonie, iar conceptul de civilizație (civilitas) indica sistemul manifestărilor specifice pentru *paideia*, ansamblul creațiilor cuvântului și ale muzicii și gândirii (poezia, retorica, gramatica, logica, muzica, aritmetica, geometria și astronomia), care au exprimat pentru aproximativ zece secole în occident, începând cu secolul al V-lea, conținutul culturii și granițele civilizației.

Crearea în secolul al XIV-lea a conceptului de *humanitas*, caracterizat de idealul unui vieți „active și civilizate“ și promovarea acestuia în viața principalelor universități europene în secolele al XVII-lea și al XVIII-lea, ca un ideal bogat în memorie și încărcat cu un puternic simț al responsabilității a creat, pe de altă parte, condițiile pentru un nou parcurs formativ al omului. Marea experiență arhitectonică ce a urmat descoperirii tratatelor antice despre spațiul vizual, dezvoltarea științelor mecanice, în primul rând prin contribuția lui Leonardo Da Vinci, progresul în arta navigației, explorarea lumii noi și studiile de astronomie au contribuit, prin înmulțirea academiilor științifice, la depășirea viziunii milenare despre cultura și despre civilizația europeană.

BCU IAȘI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Realitatea contemporană şi viitoarele deschideri ale acesteia ne arată tot mai mult prezenţa procesului globalizării şi a manifestării unor particularităţi ale *raportului civilizaţie-globalizare*.

În 1993, S. Huntington a publicat un articol despre afacerile externe, argumentând că după sfârşitul Războiului Rece conflictele dintre civilizaţii vor domina viitorul politicii globale. El a avertizat în legătură cu seriozitatea şi gravitatea cunoaşterii unei realităţi evidente, cea a conflictelor dintre civilizaţii, fiind de fapt criticat pentru observaţia conform căreia Islamul are „granițe însângerate“. Mergând mai departe cu analiza sa, acelaşi autor, într-o altă lucrare publicată în 1996, Ciocnirea civilizaţiilor şi refacerea ordinii mondiale, care a fost descrisă de H. Kissinger ca o carte ce prezintă un cadru stimulativ pentru înţelegerea politicii generale în secolul al XXI-lea, face observaţia, chiar dacă se crede sau nu, că Islamul poartă cea mai mare vină în declanşarea unor conflicte în Timolul de Est, Irak, Kasmir, Kossovo şi Cecenia. Militarii islamici şi islamismul devin actori principali ai conflictelor din perioada postbelică. Revoltele şiite din Iran din 1979, cele din anii'90 din Cecenia, Daghestan, Kârgâzstan, Afganistan, Pakistan, Kasmirul Indian, conflictul arabo-israelian, implicarea militarilor musulmani în cadrul diferendelor dintre populaţiile ortodoxe, catolice şi musulmane din spaţiul fostei Iugoslavii, de-a lungul anilor '90, conflictele sângeroase din Irak care se continuă şi astăzi „par a indica o strategie coerentă a militanţilor musulmani, desfăşurată pe mai multe fronturi, pentru construirea unor state islamice“ [23].

Dacă în intervalul 1991-2000 Orientul Mijlociu a avut o pondere de aproximativ 20% din totalul cheltuielilor militare pe plan mondial, care au ajuns la 798 miliarde USD în anul 2000, situația conflictelor militare în anul 2001, prezentată în tabelul nr.1, ne arată ponderea majoritară a acestora în Africa și Asia.

Tabelul nr. 1. **Conflicte etno-politice 1993-1994**

| | **Nr.conflictelor în regiune** | **Nr. țărilor pe al căror teritoriu se desfăşoară conflicte armate** | **Ponderea în conflictele mondiale** |
|---|---|---|---|
| Africa | 17 | 18 | 42,5% |
| Asia | 14 | 8 | 35% |
| Orientul Mijlociu | 2 | 2 | 5% |
| Europa | 2 | 2 | 5% |
| America Latină | 5 | 5 | 12,5% |
| **TOTAL** | **40** | **35** | **100%** |

Sursa: *Raportul asupra conflictelor armate 2001, Proiectul Ploughshares, Institutul pentru Pace și Studii ale Conflictelor. Colegiul Conrad Grebel, Canada; www.ploughshares.ca*

Ted Robert Gurr investigând conflictele etno-politice din anii 1993-1994, a constatat că în 26 de conflicte din totalul de 50 au fost implicați musulmani. La fel participarea musulmanilor la conflicte intercivilizaționale este de trei ori mai mare decât numărul conflictelor dintre civilizații nonmusulmane. De asemenea conflictele intracivilizaționale au fost mai numeroase în cadrul Islamului decât în oricare altă civilizație [24].

Nu trebuie să uităm că profesorul Huntington identifică în lume următoarele civilizații majore contemporane: chineză, japoneză, hindusă, islamică, ortodoxă, occidentală și latino-americană, toate având o vechime de mai mult de 1000 de ani. Analiza autorului este centrată în jurul tezei conform căreia

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

omenirea s-a grupat în civilizații distincte care au devenit o forță puternică de coeziune încă de la începutul istoriei.

Cuprinzând fiecare în parte, mai mult de un miliard de oameni, cele patru mari civilizații ale lumii chineză, hindusă, islamică şi occidentală au o religie proprie pe baza căreia s-au format, respectiv confucianism, hinduism, islamism şi creştinism. China şi India sunt țările cele mai importante ale civilizațiilor lor, Occidentul se împarte între S.U.A. şi Europa iar Islamul nu are nici o țară în calitate de lider, nici una dintre țările islamice nu îndeplineşte toate condițiile (resurse economice, putere militară, competență organizațională şi identitate islamică) în acest scop, fapt ce face dificilă corelarea cu cea „mai puternică".

Cele mai mari dificultăți vin din partea lumii islamice şi occidentale. În epoca modernă, civilizația occidentală a aruncat plasa propriului sistem politic asupra lumii întregi, iar de atunci se poate vorbi de o unificare economică şi politică pe baza civilizației occidentale, dar au apărut limite serioase ale ideii unificării culturale a omenirii prin civilizația occidentală dominantă. După Arnold Toynbee, unificarea este mult mai efectivă pe plan economic şi politic decât pe plan cultural, care este considerat nivelul fundamental. Constatăm de fapt că harta culturală a lumii rămâne în substanța ei identică situației existente mai înainte ca societățile occidentale să-şi înceapă expansiunea economică şi politică şi să dobândească hegemonia mondială [25].

Putem vorbi de o globalizare culturală care presupune validitatea şi acceptarea simbolurilor şi normelor Occidentului sau putem vorbi de rezultatul impunerii dominației acestuia? Un lucru este cert: suntem martorii amplificării consumului de bunuri culturale de origine occidentală, chiar americană: filme produse la Hollywood, Internet, seriale americane şi ştiinţe sociale socio-americane. Vorbim de o globalizare culturală ca universalizare a bunurilor occidentale datorată calităţilor intrinseci ale acestora, valorilor lor estetice şi ştiinţifice sau de o hegemonie globală, concretizată prin dominarea exercitată de o lume economică, politică şi culturală specifică asupra celorlalte culturi şi asupra celorlalte civilizaţii?

Dificultăţile din partea lumii Islamice şi Occidentale, conflictul dintre Occident şi Islam au o dublă determinare, una care le este proprie fiecăreia dintre aceste civilizaţii. Occidentul are convingerea universalităţii culturii şi superioritatea puterii lor, care le impune obligaţia de a-şi extinde dominaţia pretutindeni[26]. Islamul este perceput de Occident ca o sursă de proliferare nucleară, terorism, iar în Europa de imigranţi nedoriţi. Occidentul la rândul lui este perceput drept o unică dominaţie; acesta reprezintă atât o putere universală, bazată pe tehnologia americană precum şi o ideologie universală bazată pe liberalism, democraţie şi drepturile omului. Liberalismul a eşuat în societăţile musulmane din cauza atitudinii neospitaliere a acestora faţă de valorile promovate de Occident. În schimb grupările religioase islamice au avut succes pentru că puteau opera şi în spatele unor moschei sau acţiuni caritabile pe care guvernele laice nu le pot suprima şi controla.

Celelalte civilizaţii percep Occidentul drept o putere foarte mare din punct de vedere militar şi economic, dar care este subminat de indisciplina socială, de destrămarea familiei şi a convingerilor religioase, de crima organizată şi traficul de droguri, precum şi de populaţia şomeră.

Occidentul se percepe ca fiind modelul pentru noul secol în care s-a intrat, toate celelalte civilizaţii rivalizând cu aceasta. Occidentul este copleşitor de dominant în prezent şi va putea rămâne principala putere în acest secol. Treptat însă, schimbări inexorabile, fundamentale vor avea loc în cadrul echilibrului de puteri între civilizaţii, iar puterea Occidentului va continua să descrească, afirmă Huntington. În cei 75 de ani, între 1920 şi 1975, controlul politic al Occidentului s-a aflat într-un continuu declin, concretizat prin reducerea ponderii la nivel planetar, cu 50% cea a teritoriului, cu 80%, cea a populaţiei, cu 35%, cea a producţiei mondiale şi cu 60% cea a forţei militare.

Islamul este împărţit în 46 de state independente, dar este unit de una dintre cele mai mari religii din lume şi de impactul cultural al acestei religii asupra adepţilor ei. Are, de asemenea, şi un mare avantaj economic şi anume controlul asupra majorităţii rezervei mondiale de petrol, care se prezice, că se va epuiza în acest secol. Islamul se află într-o etapă caracterizată de o creştere rapidă a populaţiei. În 1980 musulmanii de pretutindeni reprezentau 18% din populaţia globului, în anul 2000 – 20%, iar ritmul acesta se păstrează şi ar putea asigura 30% din populaţia mondială în 2025. Explozia demografică este dublată de o serie de probleme cu impact major asupra viitorului. Ponderea populaţiei sub 15 ani în ţările musulmane este foarte mare, în medie 35% (extremele fiind Kuweit cu 26% şi respectiv Afganistan cu 43%). Cei care compun acest segment de vârstă vor fi locuitori ai mediului urban şi absolvenţi de studii medii, situaţie care produce anumite consecinţe: tinerii sunt recrutaţi pentru organizaţiile fundamentaliste; se creează un gol între generaţia tânără, cunoscătoare de carte şi cea vârstnică, în mare parte analfabetă,

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

ceea ce poate duce la noi conflicte şi o creştere a nevoilor populației.

Nu trebuie să se uite că numărul mare de imigranți islamici a cauzat o reacție politică puternică în Europa de Vest. De exemplu, jumătate din copiii născuți în Bruxelles, centrul Uniunii Europene, sunt din mame arabe.

Musulmanii tineri, neangajați, nemulțumiți, reprezintă o amenințare atât pentru țara lor, cât şi pentru Occident. Resurgența islamică le-a conferit musulmanilor încrederea în caracterul civilizației lor şi în valorile acesteia în comparație cu cele Occidentale. De exemplu, cazul Algeriei: Frontul Salvării Islamice era pe punctul de a câştiga alegerile din 1991-1992 când conducătorii militari algerieni au blocat procesul democratic printr-o lovitură de stat iar noul regim s-a bucurat de sprijinul Occidentului, fapt care a stârnit furia fundamentaliştilor.

Toate civilizațiile sunt într-o concurență aspră: China nu a renunțat să fie Imperiul de Mijloc, Islamul cunoaşte aspirațiile universaliste ale mişcării integriste, India vrea „să digere modernitatea“ afimă Halbfass [27], Occidentul este îngrijorat în privința petrolului, proliferării armelor nucleare, migrării, supraviețuirii Israelului şi drepturilor omului, fără a uita de menținerea şi întărirea puterii sale mondiale. Putem aprecia că orice mare civilizație cunoaşte în procesul globalizării tentația aspirației universaliste, aşa cum timp de secole de izolare relativă a cunoscut tentația etnocentristă, iar calea de succes, în opinia lui Francis Fukuyama, a societăților moderne va fi cea (ca Japonia) care nu este în totalitate modernă; cea în care se îmbină stiluri vechi şi noi, în care conviețuiesc tradiția şi modernitatea. Să fie acesta răspunsul la marile provocări ale acestui început de secol?

Fiecare conduită nu poate fi judecată decât prin raportarea la contextul cultural în care aceasta apare, iar renunţarea la a considera cultura proprie drept singura cultură demnă de a fi importantă şi chiar impusă, ţine de abordarea şi rezolvarea interculturală a educaţiei şi a oricărui comportament cultural, politic, economic şi militar. Numai respectarea diversităţii devine pozitivă când este însoţită, într-o situaţie multiculturală, de o interogaţie asupra solidarităţii şi interdependenţei dintre membrii unei culturi sau ai alteia. Realizarea unei comunicări care să recunoască şi să accepte diferenţele printr-o valorizare eficientă a punctelor de legătură universaliste, poate conduce la scăderea tensiunilor şi gestionarea eficientă a problemelor fundamentale ale omenirii şi a oricăror provocări cu care aceasta se poate confrunta.

Înţelegând societăţile moderne ca entităţi ce se caracterizează nu atât prin ceea ce au în comun, cât prin implicarea în problematica universalităţii, existenţa unităţii omului dată de echivalenţa tuturor oamenilor (toţi oameni sunt egali, dar independenţi unul de celălalt), ne alăturăm autorilor idealişti care resping ideea unei sciziuni în ordinea mondială a secolului al XXI-lea, în care conflictele îşi vor găsi tot mai puţin loc.

Civilizaţia şi cultura apar astfel ca fundamente ale încrederii în puterea raţiunii ştiinţifice de a crea un dialog universal şi o lume globalizată în care ciocnirea civilizaţiilor să nu aducă „frontiere însângerate“, ci o societate în care fiecare este responsabil pentru a-şi face binele propriu, acceptând şi ajutând înfăptuirea binelui celuilalt.

Înţelegerea raportului dintre cultură-civilizaţie evidenţiază atât prezenţa acestuia în cadrul teoriei contemporane a culturii, dar şi nevoia de a adânci cunoaşterea mai completă a culturii. Această necesitate poate fi rezolvată în mare măsură prin analiza raportului cultură-societate.

## 2.2. Relaţia cultură-societate

Cultura se distinge în cadrul procesului de globalizare ca una din dimensiunile cu influenţe şi sfere de cuprindere tot mai variate şi profunde ale intercondiţionărilor şi interconectărilor la scară mondială, mai ales la începutul acestui secol şi pentru întregul secol al XXI-lea.

Relaţia dintre cultură şi societate este una de interdependenţă. Cultura există numai prin oameni, iar societatea solicită culturii furnizarea pentru membrii săi a setului de idei diriguitoare în comportamentul şi gândirea acestora.

Se identifică societatea cu cultura? Termenii de cultură şi societate, nu de puţine ori, în vorbirea curentă şi chiar în lucrările unor reprezentanţi ai disciplinelor sociale şi ai ştiinţelor umane, sunt folosiţi interşanjabil (ca însemnând unul şi acelaşi lucru). Astfel sociologii deseori consideră că societatea include cultura, iar antropologii culturali, destul de frecvent privesc societatea ca pe o parte a culturii.

Există autori situaţi pe o poziţie exclusivistă care consideră că ar exista o perioadă a umanităţii, a omului social lipsită de prezenţa fenomenului cultural, a valorilor culturale, deci aculturală. În concepţia acestora cultura ar fi o achiziţie târzie a umanităţii, ea ar fi apărut relativ recent în dezvoltarea societăţii omeneşti. Printre aceştia se numără etnologul german Albert Vierkandt, care împarte comunităţile umane în comunități primitive („Naturvölker“) şi comunități civilizate („Kulturvölker“). Legăturile dintre ele sunt realizate de o formă mixtă („Halbkulurvölker“) [28].

Oswald Spengler susține un punct de vedere similar în „Der Untergang des Abendlandes“. Acceptând ca singure relații istorice doar civilizațiile, el consideră că marile culturi nu sunt o regulă ci o excepție şi că popoarele aflate la marginea marilor civilizații sunt neistorice şi lipsite de cultură.

Dintre autorii care pun semnul identității între societate şi cultură sau apreciază că între acestea nu ar exista deosebiri de esență, îl prezentăm pe Pitirim Sorokin, susținătorul acestei idei („Social and Cultural Dynamics“, „Society, Culture and Personality“).

Alături de aceste interpretări ale raportului dintre social şi cultural circulă şi punctele de vedere proprii gândirii lui Robert Bales, Eduard Shils, Talcott Pearsons etc., după care atât socialul, cât şi culturalul sunt componente subordonate unor structuri mai ample (de tipul realității superorganice).

Din perspectiva unei abordări obiective, apreciem că cei doi termeni pot fi delimitați unul de celălalt. După cum atestă istoria gândirii ultimelor secole, de la Discursul asupra metodei al lui R. Descartes, la Criza ştiințelor europene a lui E. Husserl, de la gândirea asupra naturii omeneşti, promovată de empirismul englez, la analizele existențiale efectuate de F. Nietzsche, S. Freud, M. Heidegger, T.W. Adorno şi M. Horkeimer, cultura înțeleasă ca experiența privilegiată a omului cu sine însuşi, este pusă în relație cu evidențierea originii comunitare a condiției culturale a acestuia, într-un orizont larg de confruntări între obiceiurile unor popoare foarte diferite. Rousseau, precursor al multor idei antropologice importante în

*Scrisori despre spectacole*, adresată lui d'Alembert, semnalează prezența fundalului comunitar în constituirea culturii prin reliefarea importanței sărbătoririi pentru fericirea omului, scoțând în evidență relația esențială dintre joc și crearea unei comunități. Teza care consideră că o cultură se dezvoltă prin prezența unui om implicat în mod activ într-o experiență de joc a fost îmbinată organic, în secolul al XX-lea, de J. Huizinga și reluată de H.G. Gadamer și de alți cercetători care au regăsit în împletirea esențială dintre libertate și necesitate, ordine și spontaneitate, spațiu individual și cooperare, nu numai trăsăturile structurale ale experienței fenomenologice a jocului, dar și coordonatele proprii experienței fundamentale a vieții culturale a popoarelor care, în lumina cercetărilor etnografice și a studiilor antropologice par să se exprime pretutindeni prin îmbinarea unor comportamente individuale și a unor procese instituționale, mediate de complexe sisteme simbolice.

Cultura procură societății schema de interpretare a experiențelor și de ghidare a acțiunii pe care o pune la dispoziția indivizilor și a grupurilor sociale. Cultura ca ansamblu structurat de semnificații conținute în simboluri transmise istoric, reunite într-un sistem de concepții ereditare exprimate în formă simbolică, asigură comunicarea între oameni, perpetuând și dezvoltând cunoștințele și atitudinile lor în fața vieții și a acțiunii sociale. Ca fond moștenit, cultura asigură schimbarea omului, în măsura în care și acesta schimbă și modifică întregul complex de raporturi, al cărui centru relațional este. În acest sens, este inutilă descoperirea din nou a unor valori culturale, când deja acestea fac parte din patrimoniul culturii umanității. Individul și societatea la un moment dat trebuie doar să cunoască aceste valori moştenite. Dacă omul sau societatea ar trebui de fiecare dată să redescopere ceea ce este valoros în istoria culturii individuale sau comunitare, atunci ar putea avea puţine şanse de evoluţie şi dezvoltare. Pe baza cunoaşterii moştenirii culturale se poate gândi şi organiza viaţa în spiritul acesteia, iar omul, la nivel individual, şi societatea vor putea evolua fără a fi nevoie de reluarea, descoperirea sau invenţia tuturor ideilor, valorilor şi tehnicilor, deoarece acestea sunt transmise de cultură prin sistemul de educaţie, în primul rând. Fiecare generaţie trebuie să înveţe şi să aleagă în mod raţional din moştenirea culturală găsită doar ceea ce este oportun pentru cursul vieţii sociale şi individuale. Numai în acest fel cultura îl ajută pe om să se raporteze la sine şi la ceilalţi şi în funcţie de aceasta să poată căuta şi identifica soluţii acceptabile de răspuns la situaţii de viaţă personală şi socială şi astfel să-şi poată găsi calea eficientă pentru integrarea socială. Omul este în mod fundamental rodul culturii pe care el o învaţă şi-o însuşeşte. Destinul lui se află sub specia culturii.

Dacă în lumea animală adaptarea la mediu are loc numai pe baza instinctelor, în societate acest proces se desfăşoară raţional, omul conştientizează scopul acţiunii sale şi, pe acest temei, el are o conduită adecvată diferitelor statusuri şi roluri pe care le îndeplineşte, de pildă în calitate de cetăţean, părinte, credincios, iubitor şi participant la actul de cultură, participant la sărbători, aniversări sau înmormântări etc. Faţă de fiecare dintre aceste acţiuni românii sau japonezii, purtători ai culturii româneşti şi respectiv japoneze au un comportament diferit, dar toţi aceştia se reîntâlnesc, de exemplu în situaţia înmormântării, prin unele note comune, constând în sobrietate, trăirea şi exprimarea durerii sau tristeții, în îmbrăcăminte adecvată etc. Numai în acest mod satisfacem nevoia de a şti cum se leagă de trecut frământările şi preocupările noastre de astăzi şi de a descoperi direcția pe care putem înainta spre soluționarea a ceea ce simțim şi alegem drept sarcinile noastre de căpetenie.

Societatea constă din oameni şi grupuri umane între care se țes o diversitate de relații şi în care se creează o structură socială constituită din statusuri, roluri, instituții şi organizații. Aceasta reprezintă de fapt o colectivitate de oameni relativ independentă care ocupă acelaşi teritoriu şi participă la o cultură comună. Cultura include obiceiurile unui popor, iar aceste obiceiuri sunt produse de ansamblul indivizilor în societate. Cultura reprezintă un complex în care identificăm cunoştințe, credințe, arta, morala, legile şi toate celelalte dispoziții şi atitudini dobândite de om, în calitate de membru al societății.

Societatea şi cultura le putem considera ca entități specifice sub aspectul delimitării teoretice, dar reunite într-o simbioză unitară sub raportul acțiunii şi manifestării practice. Ca mod caracteristic de viață al unei societăți cultura, prin capacitatea acesteia de a genera produse materiale şi nonmateriale, oferă suportul semnificativ al înțelegerii modului de structurare a societății de către membrii care o compun. De fapt, atât societatea, cât şi cultura contribuie la cunoaşterea şi formarea *omului total*, prima pe baza *producțiilor* sale, iar cea de-a doua pe baza *reprezentărilor* sale [29], având în vedere calitățile şi trăsăturile omului ce gândeşte şi acționează într-o societate globală.

Globalizarea este o idee a cărei prezență nu mai poate fi pusă la îndoială şi o acțiune care îşi manifestă tot mai mult influențele. Deşi a devenit bine cunoscută în contextul exprimării şi afirmării specificului epocii contemporane, sunt foarte multe analize al căror număr este în creştere, în care se dezbat cu deosebit interes problemele fundamentale şi caracteristicile ei definitorii.

Grupate în curente de reflecţie teoretică şi şcoli reprezentative, *poziţiile specialiştilor în domeniul globalizării* se întind pe o plajă largă a explicării acestui fenomen care cuprinde cele trei şcoli reprezentative ale hiperglobaliştilor, scepticilor şi transformativiştilor. Explicaţiile acestora vizează aspecte inedite ale globalizării şi ale raportului globalizare-cultură-civilizaţie-securitate naţională-securitate internaţională, care au ca puncte terminus fie afirmarea construcţiei unei noi culturi şi civilizaţii globale, fie adâncirea tot mai accentuată a dificultăţilor generate de diversitatea culturilor şi civilizaţiilor care nu pot fi rezolvate, omenirea putând deveni martoră la contradicţiile dintre cultură şi participantă la ciocnirea civilizaţiilor.

Dacă pentru hiperglobalişti răspândirea globală a democraţiei liberale întăreşte şi mai mult sentimentul unei civilizaţii globale emergente, aceasta fiind pentru mulţi neoliberali vestitorul primei civilizaţii cu adevărat globale, în timp ce pentru alţi radicali ea reprezintă prima „civilizaţie de piaţă“ globală [30], pentru sceptici recunoaşterea patternurilor bine înrădăcinate ale inegalităţii şi ierarhiei în economia mondială aduce cu sine fragmentarea lumii în blocuri civilizaţionale şi enclave culturale şi etnice [31]. Cel de-al treilea curent al transformativiştilor recunoscând forţa motrice a globalizării la începutul acestui nou mileniu, nu se pronunţă însă asupra traiectoriei viitoare a globalizării, şi nici nu încearcă să evalueze prezentul prin prisma „lumii globalizate“, a civilizaţiei globale. „Această precauţie în legătură cu viitorul

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

exact al globalizării este totuşi însoţită de convingerea că patternurile contemporane ale fluxurilor globale economice, militare, tehnologice, ecologice, migratoare, politice şi culturale sunt fără precedent din punct de vedere istoric" [32].

În concluzie, putem remarca diversitatea înţelegerii naturii şi impactului globalizării culturale, concretizată la *hiperglobalişti* prin anunţarea omogenizării lumii sub auspiciile culturii populare americane sau a consumului occidental în general, la *sceptici*, prin evidenţierea creşterii diferenţelor şi conflictelor culturale de-a lungul liniilor de falie geopolitică ale principalelor civilizaţii ale lumii, iar la *transformativişti* prin afirmarea existenţei şi dezvoltării interrelaţiilor dintre culturi şi popoare având ca finalitate generarea unor hibrizi culturali şi noi reţele culturale globale.

Pentru a avea o opinie cât mai apropiată de realitate, plecând şi de la poziţiile exprimate în cadrul celor trei mari curente de idei, vom prezenta câteva aspecte ce vizează dimensiunile globalizării culturale.

Ca primă prezenţă, *dimensiunea spaţio-temporală* a globalizării culturale reliefează deplasarea obiectelor, simbolurilor şi oamenilor peste regiuni şi în spaţiul regional şi intercontinental. Când societăţile sau marile civilizaţii erau rupte prin distanţele geografice, deşerturi, oceane, închiderea culturală era curentă şi normală. O dată cu dispariţia distanţelor, închiderea devine artificială, efect al unei voinţe: fie de a se separa de ceilalţi, în special de vecini, sau cel puţin de a se diferenţia între ei, fie de a rezista agresorului.

Astăzi, mai mult ca oricând, putem vorbi de o anumită putere culturală transcendentă în care mişcarea oamenilor şi a textelor, ideilor contribuie la stabilirea şi fundamentarea unor convingeri culturale pe o arie extinsă, la adâncirea relațiilor culturale. Această alăturare de oameni şi locuri separați în timp şi spațiu, dar asociați prin prezența la posibilitatea acțiunii concomitente la transmiterea culturii prin intermediul telecomunicațiilor moderne poate produce omogenizare, contestare, hibridizare sau indiferență.

Procesul de globalizare a culturii cunoaşte o complexitate şi o varietate regăsite atât la nivelul formelor, cât şi al modurilor de comunicare şi a celor de transport. Prin urmare, putem vorbi despre globalizarea culturii acolo unde şi atunci când apar infrastructuri şi instituții de transmitere, reproducere şi receptare culturală la scară globală – transregională sau transcontinentală. Concretizând *dimensiunea organizațională* a globalizării culturale, instituționalizarea infrastructurilor de producție, transmitere şi receptare culturală implică ierarhii şi disparități.

Datele prezentate [33] în tabelele 2, 3 şi 4 ne arată cât de mult se deosebeşte globalizarea culturală contemporană de formele din trecut.

Reținem pentru început faptul că are loc o extensiune şi o creştere rapidă a volumului de semne şi semnificații la care sunt supuşi oamenii prin emisiunile radio, programele de televiziune, vânzările de cărți şi reviste etc. Apare astfel o saturație a deținerii de televizoare, aparate de radio şi telefoane în Occident, o creştere semnificativă a acesteia în sud şi extinderea noilor tehnologii interne de comunicații.

Tabelul nr.2. **Caracterul global neuniform al infrastructurii şi al utilizării telecomunicaţiilor, 1995**

| | Populaţia (în mil.) | Linii principale la 100 de persoane | Telefoane celulare (în mil.) | Faxuri (în mil.) | Compu-tere (în mil.) | mMitt spre exterior | mMiTT spre interior |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **China** | 1.201,0 | 3,0 | 3,629 | 0,270 | 2,600 | 533 | 551 |
| **Franţa** | 58,1 | 56,0 | 1,379 | 1,200 | 9,300 | 2.804 | 2.959 |
| **Germania** | 81,9 | 49,0 | 3,500 | 1,447 | 13,500 | 5.244 | 3.881 |
| **India** | 929,3 | 1,3 | 0,135 | 0,050 | 1,000 | 341 | 806 |
| **Japonia** | 125,1 | 49,0 | 10,204 | 6,000 | 19,000 | 1.638 | 1.140 |
| **Suedia** | 8,8 | 68,0 | 2,025 | n.a. | 1,700 | 900 | n.a. |
| **Marea Britanie** | 58,5 | n.a. | 5,737 | n.a. | 10,900 | 4.016 | 4.021 |
| **SUA** | 263,1 | 63,0 | 33,786 | 14,052 | 86,300 | 15.623 | 7.010 |

mMiTT – milioane de minute de trafic telefonic

*Sursă*: adaptat după Staple,1996

Tabelul nr. 3. **Traduceri de carte (medii), 1983-1985**

| | **Număr total de traduceri** | **Procentul cărților traduse din** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **engleză** | **franceză** | **germană** | **italiană** | **spaniolă** | **limbi scandinave** |
| **Franța** | 3.979 | 65,5 | 3,3 | 10,0 | 5,4 | 2,6 | 1,3 |
| **Germania** | 6.676 | 60,7 | 11,9 | 3,4 | 3,2 | 1,9 | 3,9 |
| **Japonia** | 2.696 | 78,3 | 7,9 | 7,5 | 1,2 | 0,7 | 0,5 |
| **Olanda** | 4.286 | 56,8 | 18,0 | 15,1 | 1,3 | 1,1 | 2,4 |
| **Spania** | 7.711 | 50,1 | 20,0 | 10,6 | 6,3 | 0 | 1,9 |
| **Suedia** | 1.937 | 65,5 | 5,5 | 6,5 | 0,7 | 1,3 | 12,5 |
| **Marea Britanie** | 1.139 | 4,0 | 23,2 | 25,7 | 6,8 | 3,1 | 6,2 |
| **SUA** | 606 | 0,3 | 21,8 | 23,8 | 5,2 | 6,1 | 4,5 |

*Sursă*: Therborn, 1995

### Tabelul nr.4. **Deținerea de televizoare 1959-1992**

| | **Număr de televizoare (în mil.)** | | | | | **Televizoare la 1.000 de persoane** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **1959** | **1969** | **1980** | **1988** | **1992** | **1959** | **1969** | **1980** | **1988** | **1992** |
| **Total** | 87,0 | 251,0 | 558,0 | 756,0 | 873,0 | 39,0 | 89,0 | 125,0 | 148,0 | 160,0 |
| **Africa** | 0,04 | 1,1 | 8,0 | 17,0 | 26,0 | 0,2 | 3,2 | 17,0 | 28,0 | 38,0 |
| **Asia** | | | 98,0 | 160,0 | 235,0 | | | 38,0 | 53,0 | 73,0 |
| **Asia de Est** | 3,5 | 23,0 | | | | 25,0 | 138,0 | | | |
| **Asia de Sud** | 0,1 | 2,5 | | | | 0,1 | 2,3 | | | |
| **America de Nord** | 56,2 | 89,0 | 166,0 | 214,0 | 226,0 | 287,0 | 397,0 | 661,0 | 790,0 | 800,0 |
| **America Latină** | 2,7 | 15,0 | 36,0 | 64,0 | 76,0 | 13,0 | 54,0 | 99,0 | 149,0 | 166,0 |
| **Europa** | 23,3 | 86,5 | 243,0 | 289,0 | 300,0 | 48,0 | 188,8 | 324,0 | 372,0 | 381,0 |
| **Oceania** | 0,7 | 3,3 | 7,0 | 11,0 | 11,0 | 43,0 | 175,0 | 296,0 | 411,0 | 375,0 |
| **Țările dezvoltate** | | | 478,0 | 585,0 | 616,0 | | | 416,0 | 485,0 | 498,0 |
| **Țările în curs de dezvoltare** | | | 80,0 | 171,0 | 257,0 | | | 24,0 | 44,0 | 61,0 |

*Sursă:* UNESCO, *Statistical Yearbook*, 1970, 1988, 1994

Un al doilea aspect relevant pentru analiza noastră îl constituie prezenţa şi utilizarea tot mai accentuată a tehnologiilor informaţionale de vârf prin care se asigură circulaţia fluxurilor culturale, în principal specifice culturii populare, divertismentului şi mai puţin celor specifice culturilor de elită, culturilor academice şi ştiinţifice. Ca o categorie socială „mondială“, intelectualii au devenit de-a lungul istoriei purtători ai universalului, ai valorilor transnaţionale, transistorice: de aceea intră adesea în conflict latent sau violent cu factorii, elementele şi grupurile particulariste (mişcări naţionaliste şi neotradiţionaliste, de exemplu), sau cu alte sisteme de valori care aspiră la universalitate (mai ales religiile).

Kostas Axelos a fost primul filosof care a vorbit de „gândirea planetară“ (964), deci în mod indirect de mondialitatea intelectuală. Apreciind că tehnica, economia politică au devenit planetare, acelaşi autor vorbeşte despre naşterea unei „tradiţii moderne“ universale şi mondiale centrată pe ştiinţă şi tehnologie şi bazată pe filosofia subiectului individual. Ceea ce se naşte este o nouă formă istorică de globalizare culturală. Există puţine culturi anterioare Iluminismului european în care să se conceapă o lume drept unică, iar pe oameni drept o unică rasă umană generică, deasupra şi dincolo de orice distincţii sociologice, biologice sau spirituale. Tot ceea ce se impune universului se descompune din interior: familie, biserică, stat, patrie, partid, universitate, în acest fel izolarea culturală devine în tot mai mare măsură imposibilă. Are loc nu numai o creştere a fluxurilor culturale occidentale către alte culturi continentale dar şi o inversare a acestora, realizată în primul rând prin

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

migrație dar și prin alte forme culturale care se mișcă de la Sud la Nord și de la Est la Vest. De fapt nu știm în ce măsură era planetară continuă epoca occidentală, având în vedere că literatura, credințele, ideile din Sud și Est pătrund tot mai evident în culturile din Occident.

Că poate apărea o situație sau alta, că lumea va asista în continuare la derularea unui proces a cărui fizionomie viitoare este pusă sub semnul incertitudinii sunt de fapt constatări care pleacă și de la *înțelegerea rădăcinilor și evoluției istorice a globalizării culturale.*

Prezentarea unei imagini istorice a primelor forme de manifestare a globalizării culturale și a posibilelor evoluții ale acestora ne trimit în mod logic la analiza religiilor mondiale și a imperiilor.

Având la bază sentimentul comun translocal al identității personale și sociale ca sisteme de credințe și ritualuri care au dobândit o extensiune geografică și umană extraordinară, *religiile mondiale* – creștinism, islamism, confucianism, hinduism, iudaism și budism – au avut capacitatea de a se răspândi datorită inovației teologice și tehnologice. Inițierea în practicarea acestor religii a durat decenii, având în vedere complexitatea creării cadrelor teologice, iar răspândirea și înrădăcinarea s-au realizat pe parcursul mai multor secole, rolul principal revenind interpreților textelor tipărite, dar mai ales dezvoltării ierarhiilor clericale instituționalizate și regularizate.

Prin impactul lor, deși între aceste religii există diferențe, ca inovații culturale ale umanității, religiile mondiale constituie unele dintre cele mai vizibile și puternice forme de globalizare a culturii care-și găsesc rădăcinile în cei peste 2000 de ani ai umanității și care vor rămâne cu certitudine însoțitoarele întregii evoluții a societății umane.

Religiile mondiale au fost însoțite într-o manieră specifică de practicile expansioniste internaționale ale politicii și forței militare, promovate de *imperiile* doritoare și promovatoare ale relațiilor politice de autoritate și control. Imperiile câștigătoare au fost cele care au realizat o simbioză organică între puterea politico - militară și expansiunea culturală.

*Imperiul roman,* în contrast cu imperiile anterioare, din China, Persia și Grecia antică, și-a realizat integritatea și puterea sa, pe o suprafață geografică extinsă și pe o perioadă de cinci secole, nu numai ca urmare a intervenției puterii militare, ci și a altor reglementări și inovații logistice și tehnice (în domeniul ingineriei, construcției de infrastructuri moderne etc.), și mai ales de natură culturală (utilizarea limbii, facilitățile de traducere, ritualuri și credințe împărtășite etc.). Educația prin care s-a permis și s-a impus instruirea specializată și organizată inclusiv a elitelor locale, construirea și accesul la viața culturală (construirea unor teatre și amfiteatre, răspândirea literaturii, prezența limbii latine sau a latinei și limbii grecești) au asigurat succesul puterii imperiale.

Prin crearea unor structuri imperiale de comunicații (sisteme de telecomunicații) atât în interes politic, cât și militar și dirijarea politicilor educaționale (idei, practici și întreg sistemul educațional englez) *imperiul britanic* a reușit să devină cel mai global dintre toate imperiile. Limba principală de educație – engleza – formarea elitelor coloniale la Oxford și Cambridge, unde au învățat actul guvernării au reușit să promoveze cu succes modelul cultural englez și să apropie centrul de periferie.

Imperiile constituite, nu numai cel roman şi britanic au creat câteva dintre strategiile politice, militare, educaţionale şi infrastructura esenţială pentru impunerea şi răspândirea în lume a ideilor şi practicilor culturale, unele cu mai multă creativitate şi eficienţă, ce au asigurat într-o mai mică sau mai mare măsură naşterea şi extinderea proceselor specifice globalizării, ale căror influenţe sunt prezente şi astăzi.

Evidenţierea aspectelor ce particularizează conţinutul culturii, relaţiile acesteia cu civilizaţia şi societatea, în cadrul cărora raporturile de la începutul acestui secol dobândesc particularităţi deosebite ne demonstrează un aspect relevant: rolul culturii a crescut tot mai mult.

## 2.3. Rolul culturii

În analiza rolului culturii vom porni de la Declaraţia de la Mexico, adoptată cu ocazia Conferinţei mondiale asupra politicilor culturale, organizată de UNESCO, în august 1982, în care se propune o definiţie cuprinzătoare a culturii din care se poate reţine o referire expresă asupra rolului culturii. Aceasta „...îi dă omului capacitatea de reflecţie asupra lui însuşi. Ea este cea care face din noi fiinţe specific umane, raţionale, critice şi etic angajate. Este cea care ne ajută să discernem valorile şi să efectuăm alegeri. Prin ea omul se exprimă, ia cunoştinţă de el însuşi, se recunoaşte ca un proiect neîncheiat, pune în chestiune propriile sale realizări, caută neîncetat noi semnificaţii şi creează opere care transced“ [34].

Eficienţa socială a *culturii, ca modelator al personalităţii umane* este abordată de R.B. Cattel prin stabilirea a trei tipuri de influenţe posibile ale culturii asupra personalităţii: influenţa directă, prin comunicarea mai mult sau mai puţin voluntară a culturii sau a unei zone a culturii; efectele de situație, ca urmare a poziției deținute de subiect în sfera culturii; apariția unor structuri secundare, în conformitate cu anumite legități psihologice care vizează trebuințe ale personalității rezultate din exigențe ale culturii care acționează asupra personalității. Fiecare personalitate umană își construiește sau i se clădește o structură socio-culturală specifică, ca expresie a raporturilor dintre indivizi sau grupuri sociale și mediul cultural în care trăiesc.

Omul se formează și se manifestă într-un mediu care în cea mai mare parte este determinat cultural. Din multitudinea de factori care concură la formarea personalității, cultura se detașează ca un element primordial. În acest sens psihologia socială pune în discuție un concept sintetic al personalității, în care socialul – condiționările sociale ale individului (obiect al sociologiei) și psihicul - ansamblul structurat de însușiri și manifestări psihice (obiect al psihologiei) formează un tot omogen prin medierea culturii.

Ralph Linton, generalizând mai multe puncte de vedere comune asupra condiționărilor culturale asupra personalității arată că acestea sunt următoarele: normele de personalitate diferă de la o societate la alta, membrii fiecărei societăți vor prezenta întotdeauna variații individuale considerabile în ceea ce privește personalitatea, cea mai mare parte a acestui șir de variații și cea mai mare parte a acelorași tipuri de personalități pot fi găsite în toate societățile [35]. Astfel, cercetările efectuate asupra diferitelor culturi au pus în evidență faptul că membrii aceleiași societăți, prezentând un evantai nelimitat de individualități distincte au totuși în comun elemente ale unei structuri suficient de integrată pentru a putea fi denumită tipul personalității de bază pentru întreaga societate și că tipurile personalității de bază diferă de la o societate la alta. Pentru a explica aceste diferențe s-a încercat acreditarea ideii rolului jucat de factorii ereditari: dar, dacă este neîndoielnic că ereditatea poate juca un rol oarecare în formarea personalității de bază, nu înseamnă că este singura care generează diversitatea. Astfel, diferențele ereditare între francezi și germani sunt, datorită împrejurărilor istorice, mai accentuate decât diferențele demonstrate de tipurile personalității de bază ale acestor două societăți, în așa fel încât apare total nejustificat ca diferențele din urmă să fie puse pe seama celor dintâi. Se știe, de asemenea, că eschimoșii discriminează stări foarte diferite ale zăpezii, această separare având etiologii experimentale, culturale. Bogăția limbajului, ca principal mediator cultural, concură din plin la acest lucru.

*Cultura intervine* asupra *influențării dezvoltării profilului subiectului*, prin emergența, afirmarea sau, dimpotrivă, prin frânarea unor aptitudini sau atitudini, realizată la două niveluri: cel al copilăriei și cel al vârstei adulte, prin influența însușirii și practicării de către individ a normelor și valorilor caracteristice societății sale. *Primul nivel* se dovedește a avea o importanță hotărâtoare, prin interacțiunea cu mediul cultural și familial ce intervine în diferite moduri [36]:

- fiecărui individ i se induc așteptări specifice prin reprezentările culturale care stimulează la acesta răspunsuri în sensul și în modalitățile de expresie așteptate de la el. Este știut că etnoteoriile parentale fixează la copil reprezentări despre „normalitate“ și „anormalitate“, prescriind și performanțele adiacente. Prin diversitatea lor, aceste sisteme de așteptare antrenează diferențe în modul tipic de dezvoltare, prescris individului într-un mod inerent;

- presiunea indirectă a teoriilor este întărită de condiționările directe ale anturajului asupra evoluției subiectului, prin practicile conforme normelor culturale ambiente. Astfel, avansul senzorio-motric al copilului african din anumite triburi tradiționale se datorează în bună parte bogăției stimulilor tactili, posturali şi vestibulo-kinestezici (legănare, balansare) experimentați de mama sa;
- un loc semnificativ îl ocupă procesele de învățare, ele însele supuse modelelor culturale, asupra dezvoltării diferențiate a aptitudinilor şi performanțelor individului din perimetrul informal de învățare, prin care multe scheme sunt achiziționate prin imitare.

În ceea ce priveşte cel de-al *doilea nivel*, este de remarcat că de-a lungul vieții, omul găseşte în cultură ghidul său de gândire şi acțiune. Ea îi formează acestuia nu numai modele pentru rolurile pe care şi le schimbă, ci şi certitudinea că aceste roluri vor fi, în linii mari, compatibile cu sistemele de valoare-atitudine adânc fixate în el, cu normele personalității de bază a societății căreia îi aparține.

Valorile umane sunt socialmente comunicabile şi îmbogățite la nivel istoric. Orice cultură veritabilă va dezvolta şi o serie de valori sau norme sociale, care vor determina rezolvarea satisfăcătoare a unor conflicte inevitabile sau, pur şi simplu, vor reglementa raporturile interindividuale. O dată dezvoltate aceste valori şi convenții sociale, comunitatea le va tezauriza şi le va transmite prin intermediul educației. Toate activitățile sunt impregnate de cultură. O componentă socială are atâta valoare câtă cultură încorporează sau emană.

*Culturalul este potențare de valoare. Valorile și normele culturale*, în opinia unor reprezentanți ai gândirii ce abordează cultura [37] (Max Weber, Lawrence Harrison, Thomas Sowell) *au importanță* în împărțirea țărilor în cele ce au succes *economic* și reușesc și în cele ce nu reușesc o asemenea performanță. Dacă Max Weber consideră că „spiritul protestant“ este sursa capitalismului, cel ce a asigurat ca unele părți ale Germaniei și Elveției să înregistreze mai multe succese economice decât ariile catolice ale acestor țări, Lawernce Harrison explică sărăcia și „inegalitatea acută“ din America Latină, „miracolele“ și realizările Japoniei și Coreei prin valorile și atitudinile culturale. Situându-se pe o poziție asemănătoare, Thomas Sowell susține că disprețul pentru comerț și industrie a fost ceva obișnuit secole de-a rândul în cadrul elitei spaniole, atât în Spania, cât și în America Latină, iar Lee Kuan Yew, fost ministru în Singapore, a susținut că valorile asiatice, un gen de etică confucianistă a muncii au contribuit la dezvoltarea economică a țării.

*Factorii culturali* și *cultura* ca atare *influențează* apariția și funcționalitatea *sistemelor politice*. Robert Putnam [38], profesor la Harvard a legat instituțiile politice și sociale de „cultura civică” a Italiei, sau de lipsa ei. Autorul a susținut că și astăzi, în anumite părți ale Italiei, instituțiile democratice sunt deplin dezvoltate (zonele de tradiții, începând din secolul al XIV-lea) pe când în alte părți ale ei, aceste instituții sunt precare. Autorul a concluzionat că democrația nu este ceva ce se poate pune ca o haină, ea este o parte a vieții sociale a țării și țării îi trebuie decenii și chiar secole pentru a o avea și dezvolta. Francisc Fukuyama [39] de la Universitatea George Mason analizează rolul pe care îl joacă încrederea în cadrul

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

unei comunități. El a spus că liniștea unei națiuni, ca de altfel și capacitatea ei de a fi competitivă sunt condiționate de o singură caracteristică culturală: nivelul de încredere existent în societate. După acest autor, societățile de tipul „încredere scăzută“, ca de pildă China, Franța și Italia – unde relațiile strânse dintre oameni nu depășesc cadrul familiei – sunt sărace în ceea ce privește nașterea unei instituții sociale complexe, cum sunt corporațiile transnaționale. Datorită acestui fapt, societățile respective sunt din punct de vedere competitiv dezavantajate în raport cu societățile de tip „încredere înaltă“ cum sunt Germania, Japonia și SUA.

Rolul culturii constă, de asemenea, în *influențarea procesului de luare a deciziilor*. Fiecare om, în calitate de alegător, conducător sau lider și fiecare națiune privesc conceperea, elaborarea și aplicarea unor acte de decizie prin prisma fundamentelor culturale. Datorită acestui fapt, cultura poate fi o barieră sau, din contră, o punte de legătură în înțelegerea reciprocă dintre oameni. Exemple pot fi date din istoria relațiilor economice sau politice dintre Japonia și America, dintre Irak și America, dintre Israel și palestinieni, dintre sârbi și albanezi în privința regiunii Kosovo.

*Cultura* este și trebuie să i se recunoască și mai mult acest rol de *liant*, de *factor comun* (chiar dacă îmbracă expresii eterogene) ce înlesnește *consensul* și *înțelegerea* dintre oameni *la scară mondială*. „În spatele conflictelor noastre politice și al inegalităților economice – accentuează Denis de Rougemont – sunt realități mult mai durabile și mai profunde, care sunt culturile noastre, în sensul larg, adică propriile noastre maniere de a gândi, de a simți și de a crede, de a legifera, de a visa și de a acționa...Dacă noi, intelectualii, care nu avem o altă putere, vom decide să contribuim la mai buna înțelegere politică și chiar economică nu vom putea face aceasta decât lucrând la „ameliorarea trecutului“... adică găsind mijloace de a asigura o mai bună cunoaştere mutuală a culturilor noastre. Şi aceasta presupune un dialog veritabil şi un dialog organizat [40]. De aceea comunicarea prin cultură şi cu ajutorul culturii constituie un mijloc de sporire a aportului cultural la emanciparea existențială a omului şi la o mai bună cunoaştere şi apropiere între societăți şi națiuni.

Putem vorbi de un mesaj al culturii româneşti, care se înscrie pe aceste coordonate în configurația politică şi spirituală a lumii contemporane? Rândurile care urmează vor încerca să răspundă succint acestei provocatoare întrebări.

### 2.4. Deschideri ale culturii româneşti spre universalitate

Astăzi asistăm la o prezență tot mai activă românească atât la dezbaterile politico-morale şi educaționale privind fundamentele construcției noii lumi a secolului al XXI-lea, cât şi la acțiunile tot mai susținute în planul activităților euro-atlantice de integrare şi compatibilizare cu noile sisteme de cultură specifice spațiului european, american şi nu numai.

Ca trăsătură specifică, *disponibilitatea pentru universal* şi-a manifestat prezența în realitatea istorică şi culturală trecută, îşi dobândeşte noi dimensiuni universale în epoca contemporană şi-şi clădeşte reperele continuării capacității sale universaliste pentru viitor. Cultura română are puternice rădăcini ale unei libertăți interioare față de orice altă entitate socială, prin care îşi manifestă puterea de a fi mereu înnoitoare şi de a contribui la elaborarea unor noi structuri şi direcții de ființare [41].

Cultura română îşi exprimă propria identitate printr-o poziţie specială în cadrul continentului european, dată de trecutul, prezentul şi viitorul acesteia, în care universalitate înseamnă drumul către viitor, permanenta deschidere spre construcţia viitoare. Fiecare generaţie, prin reprezentanţii săi cei mai de seamă, a creat mediul necesar şi atrăgător al reluării succesive a eforturilor creatoare. Înscrierea cu mare uşurinţă a capacităţii de a crea pe meridiane străine, în condiţiile despărţirii de pământul românesc, aşa cum au făcut-o spătarul Nicolae Milescu, personalitatea multiculturală care a fost Cantemir, sculptorul Brâncuşi, muzicianul Enescu, scriitorii Eliade şi Cioran, şi mulţi alţii, a fost posibilă tocmai ca urmare a familiarizării cu universalul. Putem spune că tradiţia culturală românească şi evoluţia sa de astăzi au realizat o simbioză armonioasă între spiritul românesc şi marile valori ale culturii europene şi universale.

O a doua trăsătură fundamentală a culturii şi spiritului românesc o putem considera a fi *realismul*, adică puterea şi deschiderea continuă pentru a decodifica şi explica realitatea, de a păstra o legătură ţesută prin mii de fire cu ea şi de a acţiona în acord cu modalitatea proprie de a percepe.

Analiza fenomenului cultural în raport cu condiţiile economice, sociale, politice, cu realitatea concretă ca totalitate, cu practica socială ne arată refuzul culturii române faţă de abstracţiuni goale, care să înlocuiască viaţa de zi cu zi. Prezentul, prin selectarea faptelor culturale ale trecutului, îşi asumă noi responsabilităţi, dă naştere noilor efecte care se produc astăzi şi pentru viitorul ce se prefigurează în etapa actuală.

B.C.U. M. EMINESCU IASI

Transformarea realității sociale în realitate culturală marchează primordialitatea vieții și realității în fața teoriei, fără însă a diminua și rolul teoriei în formarea și umanizarea omului, în promovarea și întărirea solidarității sociale. Exprimând spiritul național românesc, cultura română a reușit potențarea atâtor generații care au contribuit la întemeierea și consolidarea edificiului uman și social în spațiul carpato-danubiano-pontic.

Deschiderea omnidirecțională a culturii către realitate, afirmată ca atitudine, și acțiune practică configurează conținutul celei de-a treia trăsături fundamentale a culturii noastre: *disponibilitatea de a păstra necontenit contactul cu izvoarele vieții, cu liniile de forță care dau conținut și sens existenței umane.* Este prezent un „etern uman“, care asigură rezistența și perenitatea culturii române, continuitatea acesteia în diferitele cadre ale evoluției vieții materiale și spirituale a societății românești. Cultura română este un exemplu de păstrare a echilibrului ființei umane în cadrul existenței care unește o profundă luciditate cu o mare forță de afirmare a vieții. Creația populară – catrene, poezie, joc etc. – poartă această pecete care este amplificată la dimensiunea universalității prin operele celor mai reprezentativi creatori culți.

Într-o societate care aspiră spre o restaurare a omului și a condiției sale și care cultivă cu decență și rapiditate perspectiva universală asupra evoluției umanității, fără însă a reuși definitivarea acesteia, suntem îndreptățiți să sperăm că trăsăturile proprii culturii române vor accelera și înfăptui armonizarea deplină a valorilor României la sistemul comun axiologic european și universal.

## Note bibliografice

[1] Taylor, B.E., *Primitive culture,* vol.I, John Murray, London, 1851.

[2] Bennegadi, R., *Un migrant peut en cacher un autre,* în A.N.P.A.S. (ed), Enfances et Cultures, problématique de la différence et pratiques de l'interculturel, Toulouse, Privat, 1986.

[3] Kluckhohn, C., *Culture: A Critical Review of Concept and Definitions*, în ''Papers of Peabody Museum of America Archeology and Ethnology, Harvard University, vol. XLVII, No.1, 1952.

[4] Preiswert, R., Perrot, D., *Ethnocentrisme et Histoire: L'Afrique l'Amerique indienne et l'Asie dans les mannels occidentaux,* Paris, 1975, Anthropos, p.35

[5] Idem, p.36.

[6] Schifirneț, C., *Sociologie,* București, Editura Comunicare, 2004, p.180.

[7] Eliade, M., *Tratat de istorie a religiilor*, Editura Humanitas, București, 1992, p.15.

[8] Touraine, A., *Faux et vrais problèmes*, în Une société fragmentée?

[9] Mihu, A., *Antropologie culturală*, Editura Napoca Star, 2000, p. 136.

[10] Hollinger, D., *Postethnic America-Beyond Multiculturalism,* New York, 1995

[11] Touraine, A., op.cit.

[12] Idem, p. 318.

[13] Rey, M., *Les dimensions d'une pédagogie interculturelle,* în Une pedagogie intercuturelle, Berne, 1984

[14] Todorov, T., *Les morales de l'historie*, Paris, Grasset, 1991.

[15] Cucoş, C., *Educaţie. Dimensiuni culturale şi interculturale*, Editura Polirom, 2000, p. 168.

[16] Denoux, P., *Les modes d'appréhension de la différence. Thèse d'habilitation,* Université de Toulouse – Le Mirail, Toulouse, 1992.

[17] Cozma, T., *O nouă provocare pentru educaţie: interculturalitate*, Editura Polirom, Iaşi, 2001, p. 104.

[18] Appadurai, A., *Patriotism and It's Futures*, in, Public Culture 5, 1993, p. 429

[19] Anderson, B., *Refelection on the Origins and Spreads of Nationalism*, New York, 1983.

[20] Toynbee, A., „*Un Etat mondial"est-il réalisable* în La Table Ronde, nr. 234-235/1967.

[21] Mihu, A., op.cit, p. 96.

[22] Tănase, Al., *Introducere în filozofia culturii,* Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1968, p. 245.

[23] Bari, I., *Probleme globale contemporane*, Bucureşti, Editura Economică, 2003, , p. 480.

[24] Gurr, T.R., *People Against States: Ethnopolitical Conflict and the Changing World System,* International Studies Quaterly, vol. 38 (septembrie 1994), pp. 347-378, Apud Huntington, P.,S., op.cit., p. 384.

[25] Leclerc, G., *Mondializarea culturală. Civilizaţiile puse la încercare*, Bucureşti, Editura Ştiinţa, 2003, p. 356.

[26] Huntington, P.S., *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order,* New York, Simion and Schuster, 1996, p. 321

[27] Leclerc, G., op.cit., p. 357.

[28] Vierkandt, A., *Natürvölker und Kultur*, Verlag von Duucker & Humbolt, Leipszig.

[29] Lévi-Strauss, C., *Antropologia culturală*, Bucureşti, Editura politică, 1978, p. 433.

[30] Greider, W., *One World, Ready or Not,* Simion Schuster, New York, 1997 Perlmutter, H.V., *On de rocky road to the first global civilisation,* în Human Resources 44, 1991.

[31] Huntington, S.P., op.cit.

[32] Held, D., Mc Grew, A., Goldblatt, D., Perraton, J., *Transformări globale. Politică, economie şi cultură*, Iaşi, Editura Polirom, 2004, p. 31.

[33] Greider, W., op.cit., pp. 390, 391, 404.

[34] Declaraţia Conferinţei mondiale asupra politicilor culturale, adoptată de UNESCO în luna august 1982.

[35] Linton, R., *Fundamentul cultural al personalităţii*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1968, p. 154.

[36] Cucoş, C. *Educaţia. Dimensiuni culturale şi interculturale*, Iaşi, Editura Polirom, 2000, p.123.

[37] Mihu, A., op.cit, p.120.

[38] Putnam, R., *Making Democracy Work: civil Traditions* in Modern Italy, Princeton, 1993.

[39]. Fukuyama, F., *The Last Man and Trust: The Social Virtutes and the Creations of Prosperity,* Free Press, 1992.

[40] Rougemont, D., *Sur le rôle de l'Europe dans le dialogue des cultures, în CADMOS, Centre Européen de la Culture nr.50,* Geneva, 1990, p.15.

[41] Zamfirescu, D., *Cultura română, o mare cultură cu destin universal*, Bucureşti, Editura Roza Vânturilor, 1996, pp. 17-20.

# Capitolul II.
# EDUCAŢIA INTERCULTURALĂ

Realitatea secolului al XXI-lea ne arată foarte clar şi convingător că rolul *şcolii şi al educaţiei nu numai că nu s-a diminuat*, ci a devenit tot mai important şi complex, tocmai *ca urmare a necesităţii rezolvării marilor provocări* cu care societatea de astăzi, şi mai ales cea viitoare vor fi confruntate. Contextul social şi noile deschideri ale erei globalizării comportă prezenţa gândirii şi acţiunii unor subiecţi *nu numai foarte bine pregătiţi profesional dar şi cu o capacitate de înţelegere şi de acţiune mult diferită de cea din secolul al XX-lea*, a cărei nouă caracteristică esenţială o constituie disponibilitatea de a conlucra eficient, indiferent de spaţiul geografic, economic, politic, dar mai ales cultural în care se vor situa.

## 1. Necesitatea educaţiei interculturale

În condiţiile unei autentice libertăţi de expresie şi circulaţie, ale unei reale şi necesare posibilităţi de comunicare cu un altul, acesta putând fi în oricare moment purtătorul unei alte culturi, ca şi ale reducerii semnificative a distanţelor spaţiale şi a perioadelor temporare de stabilire a dialogului cu un alt semen situat la mii de kilometri depărtare şi ale instaurării democraţiei, prezenţa şi rolul educaţiei devin tot mai vizibile şi complexe. În acest context, găsirea şi stabilirea corectă a acestor presiuni obiective îşi pot găsi rezolvarea prin ceea ce poate şi trebuie să facă educaţia interculturală.

Analiza sistemelor educaționale din zilele noastre ne pune în fața *unei duble constatări*: pe de o parte sunt evidente transformările specifice societăților multiculturale, iar pe de altă parte se constată o anumită „încremenire“ a sistemelor educaționale la situații monoculturale.

Omul și cetățeanul secolului al XXI-lea își definesc spațiul existenței individuale cu alți parametri care schimbă opțiunea limitelor tradiționale ale ambianței originare comune nașterii, creșterii, dezvoltării și manifestării lor ca personalități. Societatea caracteristică acestui *secol desființează tot mai mult barierele tradiționale* - este adevărat că acest proces este deosebit de complex și dificil mai ales în domeniul cultural - și deschide cu o largă și profundă înțelegere dialogul și armonizarea cu alte culturi, ca necesitate a evoluției și perfecționării individului în calitate de ființă umană.

Dacă aceste aspecte, uneori greu de perceput și acceptat la nivel teoretic, nu devin fapte și acțiuni ale unui comportament liber deschis către toți ceilalți, vom fi părtași, așa cum se întâmplă destul de des astăzi, la menținerea și *chiar apariția unor noi disfuncționalități, chiar pentru etapele viitoare.* Vom asista la producerea eșecului în procesul adaptării și integrării la noua complexitate socială, în interiorul căreia domeniul cultural deține un rol din ce în ce mai important, a refuzului și percepției denaturate a celuilalt.

Problema *coexistenței culturilor ca și a interacțiunii active dintre acestea devine o provocare pentru fiecare persoană*, având în vedere ansamblul situațiilor existențiale cu care se va confrunta aceasta pe întreaga durată a evoluției sale când, nu de puține ori, propriul sistem de valori culturale se va confrunta cu alte *concepții culturale care la rândul lor au alți* *purtători care se confruntă cu aceleaşi delicate şi dificile probleme*. Noile situaţii de întâlnire între purtătorii unor culturi diferite vor putea întemeia şi dezvolta relaţii de comunicare sau mai bine zis de intercomunicare culturală, *prin punerea în relaţie a simbolurilor şi semnificaţiilor comune, a elementelor culturale asemănătoare, pe baza cărora se vor putea realiza noi canale de comunicare valorice* ca suporturi pentru armonizarea procesului de integrare reciprocă.

Pentru ca relaţionarea dintre persoane aparţinând unor grupuri culturale diferite să se realizeze într-un cadru stimulativ reciproc, este necesar ca aceste persoane să fie *produsul educaţiei interculturale*, prin intermediul căreia se pot învăţa *nu numai avantajele oferite de propria cultură ci mai ales posibilitatea de a mări ofertele pe care le poate pune la dispoziţie relaţionarea constructivă cu alte culturi*.

Adaptarea la mutaţia şi diversitatea culturală este necesară atât pentru „minorităţi" cât şi pentru „majoritari", atât pentru occidentali cât şi pentru neoccidentali, în cadrul interacţiunilor prezente şi mai ales ale celor viitoare. Dacă *demarcaţia clasică dintre majoritari şi minoritari este tot mai greu de stabilit* şi chiar mai periculos de realizat, demarcaţia dintre cultura occidentală şi alte culturi, între purtătorii diferitelor culturi bine reprezentate în spaţiul planetar este necesar a *o face numai din necesitatea descoperirii reale a celuilalt şi pe această bază* a identificării celor mai adecvate modalităţi de comunicare. Indiferent de comunitatea culturală de care aparţine o persoană la un moment dat, în funcţie de perspectivele multiple de referinţă, aceasta poate fi considerată minoritară sau purtătoare temporară a unor idei şi comportamente mai puţin valoroase, situaţie care poate deveni însă realitate pentru toţi indivizii. Raportarea la culturi şi subculturi, mai mult sau mai puţin diferite, creează aceiaşi situaţie şi poziţie, în momente diferite, în ceea ce-l priveşte pe fiecare membru al uneia sau alteia dintre comunităţile culturale. Educaţia interculturală este chemată să inoculeze fiecărei persoane credinţa faptului că sistemul său cultural, valorile culturale care o singularizează într-o atât de complexă realitate culturală *prezintă posibilitatea de a-l descoperi pe celălalt şi pe sine în poziţia iniţiatorului* acţiunii culturale, a beneficiarului sau participantului care nu întotdeauna are capacitatea şi disponibilitatea de a-l urma pe celălalt.

Abordarea interculturală nu îşi propune *măsuri şi acţiuni de faţadă, artificiale, de apropiere între culturi*, punerea la colţ sau preaslăvirea valorică a unei culturi sau a alteia. Având în vedere creşterea nemaiîntâlnită în istoria omenirii a fenomenului migraţiei demografice, educaţia interculturală devine un instrument ştiinţific eficient pentru preîntâmpinarea şi eliminarea comportamentelor intolerante şi xenofobe. Numai apelând la posibilitatea construcţiei interculturale a personalităţii umane, ce poate fi fructificată prin educaţia interculturală se creează *şanse multiple şi eficiente pentru a evita apariţia indiferenţei şi dispreţului faţă de unele culturi, a neîncrederii şi respingerii acestora*, deşi în realitate fiecare cultură sau subcultură îşi aduce un anumit aport la constituirea şi dezvoltarea patrimoniului cultural al umanităţii.

*Educaţia interculturală* fundamentează în *mod ştiinţific interculturalismul*, care la rândul său, aşa cum apreciază doi reputaţi autori în domeniu, Eric Bouchez şi André de Peretti, reprezintă „un instrument pentru ameliorarea egalizării şanselor şi a inserţiei optimale a populaţiilor străine, europene sau nu, în viața economică și socială, punând în practică dorința de întărire a drepturilor pentru toți și, de aici, chiar dezvoltarea democrației“ [1]. Sunt de fapt și obiectivele majore pe care le propune și le impune perspectiva construirii Europei de mâine. Mai mult decât atât, educația interculturală este responsabilă dar și datoare în a forma atitudini interculturale, prin care se asumă nu numai afirmarea propriei culturi ci și deschiderea spre alte culturi care, printr-o simbioză valorizatoare, asigură temeiurile noii civilizații a secolului XXI. În acest sens, pentru Hannoun „Nu numai școala trebuie să-i învețe pe elevii săi să trăiască împreună, în același univers înnobilat de valori diferite dar, mai mult, ea trebuie să le permită descoperirea că acest univers este hrănit prin mii de fire ce converg, se întretaie și se completează în același timp, construind un mediu nou, în care toți sunt chemați să trăiască“ [2].

Astfel, educația interculturală îi vizează pe toți elevii, studenții și cursanții autohtoni sau străini, imigranți sau emigranți, căutând să-i *formeze pentru a înțelege și respecta* diversitatea, pentru a accepta și promova toleranța și solidaritatea. Deschiderile caracteristice societății acestui secol către multiculturalitate și pluriculturalitate solicită adoptarea unei opțiuni politice ferme în domeniile educației actuale prin stabilirea cu prioritate a direcțiilor și modalităților de aplicare și modernizare a curriculei interculturale, în măsură să formeze noi absolvenți pregătiți *pentru a armoniza mediul social intercultural* și a conviețui în condițiile unei diversități culturale aflate într-un continuu proces de afirmare identitară și de valorizare crescândă a rezultatelor optimizării interacțiunii diferitelor culturi și subculturi. Este nevoie să se promoveze atașamentul și înțelegerea etnică și oamenii să fie ajutați în

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

dobândirea acelor atitudini şi deprinderi care să le permită ca împreună cu grupul din care fac parte, să *capete puterea de semnificare a marii culturi a lumii*, a umanului şi universalului.

Multiculturalismul european, ca şi cel de pe alte continente, desigur, păstrând proporţiile şi particularităţile modalităţilor de exprimare, poate deveni o valoare spirituală generatoare de autentică bogăţie culturală, numai dacă identitatea fiecărei culturi este păstrată şi se realizează *în cadrul instaurării şi manifestării* unui autentic interculturalism. Atitudine egalitară a modului de gândire şi exprimare, utilizând coduri simbolice diferite prin potenţarea a ceea ce numesc Bouchez şi de Peretti *conştiinţă de contrast,* pot aduce chiar o însănătoşire, o revigorare a propriei culturi prin cunoaşterea şi acceptarea unor noi valori percepute de la o altă cultură. Această atenţionare este întărită şi de un organism specializat al ONU, respectiv UNESCO care, într-un document din 1977, aprecia că: *Se poate spune că o bună educaţie culturală trebuie să permită persoanei a transcede aspectele culturii sale, percepute ca fiind limitative, şi a pune în libertate aspiraţiile care sunt paralizate în maniera unei cămăşi de forţă.*

Societatea internaţională, în momentul acceptării şi promovării valorilor culturale cu vocaţie continentală şi planetară, al valorizării modelelor comportamentale prin intervenţia educaţiei culturale, îşi va putea îndeplini rolul *pozitiv şi fundamental în întronarea justiţiei, egalităţii şi cooperării multilaterale*. Asumarea responsabilităţii stabilirii conduitei politice şi a urmăririi îndeplinirii acesteia de către instituţii, organisme şi organizaţii internaţionale, susţinute de cele naţionale, pot sensibiliza şi angaja *principalii factori politici din fiecare spaţiu* cultural în direcţia trecerii la educaţia

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

interculturală ştiinţifică. Un exemplu concludent în acest sens este dat de Consiliul Europei care a stabilit *Consiliului de Cooperare*, organ cu responsabilitate în domeniul culturii şi educaţiei, următoarele obiective:

- să pună la dispoziţia tuturor statelor membre cunoştinţe specifice precum şi tehnici de difuziune culturală;
- să stabilească relaţii de cooperare între educatori, la scară europeană;
- să sensibilizeze populaţiile Europei asupra zestrei spirituale comune, sugerând obligaţii corespunzătoare ale tuturor faţă de aceste elemente;
- să instaureze un climat de înţelegere activă şi de respect faţă de calităţile culturale ale fiecărui grup în parte.

Crearea condiţiilor favorabile manifestării depline a personalităţii umane caracteristice secolului al XXI-lea, construcţia unei lumi a egalităţii, dreptăţii şi cooperării pe multiple planuri, în care cel cultural devine prioritar, şi asigurarea cadrului evolutiv al societăţii umane au ca suport viabil şi eficient trecerea deplină la promovarea calitativă a educaţiei interculturale.

## 2. Educaţia interculturală – abordări conceptuale

Vom spune pentru început că educaţia interculturală este definită, după mai mulţi autori, în funcţie de particularităţile sale, fără a exista o poziţie unanim acceptată atât de aceştia cât şi de organismele internaţionale, esenţa semnificaţiei sale fiind însă prezentă în toate aceste abordări.

Într-o analiză a stadiului dezvoltării educaţiei interculturale, Mc Leon realizează o tipologie ce caracterizează abordările generale ale educației multiculturale [3]. Analiza evidențiază prezența a *trei specificități*:

- *Abordarea cu specificitate etnică* – adică acel model de abordare sau planificare a educației multiculturale pe baza unor perspective etnoculturale. Această abordare tinde să pună accentul pe *prezentarea culturală sau pe aspectul de dezvoltare a politicilor multiculturale*. Este clar că, pentru a contribui la dezvoltarea unei culturi, trebuie să existe ceva care să fie împărtăşit cu acea cultură. Exemplele acestei perspective merg de la programe de limbi, programe privind patrimoniul negrilor, programe etnoculturale până la evenimente folclorice de divertisment.
- *Abordarea orientată spre probleme* – aceasta include acele persoane şi grupuri a căror orientare fundamentală către multiculturalism răspunde anumitor probleme. Imigranții şi integrarea imigranților sunt considerate *probleme* care cer soluții în ceea ce *priveşte centrele de primire*, *programele de interpreți* şi *serviciile de imigrare*.
- *Abordarea cultural/intercultural*. Aceasta este o abordare mai generală a educației interculturale; ea are loc acolo unde multiculturalismul este o etică ce stă la baza educației sau a întregii programe şcolare. Include preocupări pentru *asigurarea continuității şi dezvoltarea culturală şi lingvistică*, chestiuni legate de *relațiile etnice şi rasiale*, integrarea emigranților, bilingvism şi drepturile omului. Acest demers apare ca un angajament social şi cultural comprehensiv; este o abordare pe care se bazează definirea multiculturalismului, care include sau încorporează cultura în sens general ca şi în sens etnocultural; dă mare atenție diversității sau pluralismului etnic, rasial, lingvistic şi religios [4].

***Educația interculturală*** se adresează tuturor elevilor şi studenților, autohtoni sau imigranți, *urmărind sensibilizarea acestora în vederea respectării diversității, toleranței şi solidarității, condiție necesară* pregătirii viitorilor cetățeni pentru o viață armonioasă în societățile multiculturale ale secolului al XXI-lea. A accepta toleranța reciprocă şi înțelegerea mutuală, alteritatea şi interdependența, pune în fața educației acestui început de mileniu problema fundamentării curriculei într-o perspectivă „inter”, care ar cuprinde următoarele [5]:

- promovarea unor politici educative şi legislative bazate pe reglementări şcolare deschise, permisive;
- coordonarea funcțională a diferitelor instituții cu finalități educative;
- reconvertirea interculturală a materiilor şi a programelor şcolare;
- regândirea organizării şcolare (recrutarea şi repartizarea elevilor, structurarea orelor, a anului şcolar, a modalităților de desfăşurare a activităților etc.);
- îmbunătățirea climatului relațional din clasă şi din şcoală;
- impunerea unor priorități educative realiste;
- dimensionarea unor criterii pertinente de evaluare a competențelor şi comportamentelor;
- accentuarea importanței activităților preşcolare;
- formarea formatorilor într-o perspectivă interculturală;
- perfectarea tuturor relațiilor internaționale.

Punând accentul pe *măsuri ce vizează cooperarea şi acțiunea conjugată* educația interculturală prin instruirea elevilor şi studenților pregăteşte societățile viitoare pentru instaurarea deplină a democrației, astfel încât persoanele să se relaționeze convenabil unele în raport cu altele și cu culturile pe care le posedă.

Delimitarea conținutului educației interculturale poate fi foarte bine clarificată dacă vom spune, așa cum o face Dassen, *ceea ce nu este educație interculturală*:

- Nu este vorba de o educație compensatorie pentru străini, vizând aplanarea „problemelor copiilor de imigranți". În viziune interculturală, nu numai elevii emigranți sunt cei care au probleme ci, mai ales, instituția școlară dă dovadă de dificultăți de adaptare la diversitatea culturală. Astfel, școala trebuie să îi ajute imediat pe acești elevi să-și însușească limba țării-gazdă și să se conformeze normelor școlare locale, pentru a încerca să le ofere o anumită șansă de reușită școlară și profesională. În raport cu educația compensatorie, psihologia *interculturală are o poziție foarte clară: refuzul „modelului deficienței"*, în favoarea *„modelului diferenței"*. Se acreditează ideea că diferențele culturale în performanțe (școlare, profesionale) nu sunt atribuite automat lacunelor sau mediului cultural „defavorizat", ci sunt repercusiuni ale unei adaptări la contexte culturale necunoscute.
- Educația interculturală nu este o nouă disciplină școlară, o extindere a programei prin „predarea culturilor" și nici o folclorizare, o formă de manifestare a exotismului în cunoaștere. *Educatorul care practică o pedagogie interculturală va profita efectiv de prezența elevilor de origini diferite pentru a (re)valoriza cultura lor de origine și a-i sensibiliza*, în același timp, pe ceilalți la diversitatea culturală, dar va evita să impună o oarecare identificare, va evita să „stereotipeze", să prezinte culturile în mod static. Pentru o asemenea educație, ceea ce

contează înainte de toate este atitudinea, comportamentul educatorului. Educația interculturală se apropie astfel de pedagogia diferențiată care ține seama de achizițiile prealabile şi de particularitățile fiecărui elev. La nivel instituțional, ea implică alegerea unui model de relaționare prin integrare şi nu prin asimilare.

- Educația interculturală nu se confruntă cu facilitarea sau încurajarea inițierii în limba şi cultura de origine pentru elevii imigranți. Este lucru cunoscut că învățarea unei a doua limbi se face mai eficient dacă prima este bine însuşită, că integrarea culturală este mai facilă pentru cei care au o identitate puternică. Problema acestor activități este aceea că ele sunt adesea devalorizate în sistemul şcolar, având un statut precar, desfăşurându-se deseori în localuri de calitate inferioară, în afara orelor normale şi cu profesori care nu au cea mai bună pregătire. Cursurile de acest tip ar putea să facă parte dintr-o educație interculturală, dacă ar fi oferite tuturor elevilor, iar aceasta încă din şcoala primară. Dar educația interculturală nu se rezumă numai la atât.

UNESCO defineşte cultura ca fiind „un întreg complex de trăsături spirituale, materiale, interculturale şi emoționale distincte ce caracterizează o societate sau un grup social. Aceasta include moduri de viață, tradiții, credințe, artele şi literele, încorporând în sistemul său de valori drepturile fundamentale ale ființei umane“ [6]. Având în vedere perpetuarea modelelor culturale, în principal prin educație, această definiție creează un nou argument asupra existenței unor multitudini de sarcini ce revin instituțiilor educaționale care au ca obiective nu numai cunoaşterea culturii, ci acțiunea pentru dezvoltarea acesteia.

Şcoala nu trebuie să transmită generaţiilor viitoare numai anumite valori şi cunoştinţe, ci să şi pregătească cetăţeni cu simţul răspunderii. Aceştia trebuie să fie în măsură să schimbe mentalităţi individuale şi de grup pentru ca viitorii absolvenţi să poată produce acele schimbări care să aducă progres, dreptate, respect reciproc şi pace. Realizarea acestor obiective presupune ca educaţia să îmbrace diferite forme, să se desfăşoare gradual pe mai multe etape şi să nu se limiteze numai la lecţiile tradiţionale, oricât de bogate ar putea fi. Este necesară realizarea unor raporturi reale de colaborare între educatori şi educaţi, între educaţi şi respectiv între educatori pentru ca fiecare educat să se poată exprima aşa cum este el în realitate şi nu cum s-ar dori să fie, şi să se asigure formarea acelei personalităţi cu o identitate suficient de rezistentă pentru a depăşi viziunea limitată la nivel naţional şi regional, în vederea deschiderii gândirii către lume. Este necesar să se formeze acei oameni care să fie ei înşişi, care să acţioneze fără teamă, fără reţineri, fără lăudăroşenie, pentru a îndrăzni să fie ceea ce sunt în adâncul sufletului lor, dar aceasta nu înseamnă a-i dispreţui pe ceilalţi. Dacă vrem să fim recunoscuţi pentru ceea ce suntem trebuie, prin urmare, să îi cunoaştem pe ceilalţi aşa cum sunt ei. Gandhi a spus, referitor la acest subiect, că: „Regula de aur în comportamentul adecvat este toleranţa reciprocă, pentru că niciodată nu vom gândi toţi la fel şi nu vom putea vedea decât numai o parte a adevărului şi din puncte de vedere diferite“. Există de fapt mai multe dovezi cum că „sinele” este construit în raport cu „ceilalţi“, că acesta se dezvoltă şi înfloreşte numai în legătură cu ceilalţi, cu tot ceea ce se poate naşte din această situaţie pentru a fi deschis în vederea acceptării diferențelor şi a fi în măsură să depăşească limitele proprii.

Este cunoscut faptul că societățile noastre actuale sunt caracterizate prin dimensiunea lor multiculturală care tinde să devină interculturală. Mai apar şi piedici determinate de tensiunile care se pot naşte între grupurile socio-culturale. Aceste tensiuni determină o regrupare comunitară care, datorită stabilității imigratului, fac ca aceasta să devină din ce în ce mai puțin străin şi un membru deplin al societății. Rezultă astfel o diminuare a cauzelor care au generat asemenea situații de criză. *Problemele legate de contextul multicultural privesc întreaga societate* iar mediul în care trăiesc elevii şi studenții este esențial pentru a le asigura o educație adaptată. Pregătirea tinerilor încă de la o vârstă fragedă, pentru a trăi într-un context intercultural şi pentru a se simți bine, pentru a evita conflictele, reprezintă o necesitate pentru realizarea unui viitor armonios.

Astfel, orice activitate educațională trebuie abordată într-o manieră *interculturală, din care nu trebuie să lipsească următoarele repere*:

- este o educație a tuturor, minoritari ca şi majoritari;
- pregăteşte tinerii pentru a trăi într-o societate multiculturală/ interculturală;
- vizează acumularea de cunoştințe cu privire la cultură în general şi la impactul acesteia asupra comportamentului individual şi de grup, cu privire la propria cultură şi la cultura celorlalți;
- asigură dezvoltarea unor abilități legate de viața trăită într-o societate multiculturală/interculturală (conştientizarea propriilor determinări culturale, a prejudecăților şi a

stereotipurilor, formarea capacității de a le identifica şi de a relaționa punctele de vedere, formarea unor abilități şi competențe de comunicare etc.);

- formează atitudini ce implică respectul pentru diversitatea culturală şi pentru identitatea culturală a altora, pentru respingerea discriminării şi a intoleranței;
- este realizată numai printr-o abordare interdisciplinară, care trebuie să se definească mai mult în funcție de inițierea unor comportamente decât de însuşirea unor cunoştințe şi informații;
- devine eficientă numai când educația desfăşurată în cadrul mediului formal este asociată cu cea desfăşurată în cadrul extra-şcolar (familie, grupuri sociale, instituții, comunități, media).

Putem numi interculturală educația care vizează formarea unor persoane capabile să aprecieze diferitele culturi şi pe această bază să accepte să acționeze în contact cu aceste culturi pentru ca această diversitate să devină un element pozitiv, care să îmbogățească viața culturală, socială şi economică a mediului.

În acest fel, educația interculturală desemnează orice efort sistematic prin care se realizează dezvoltarea la membrii grupurilor aparținând unor culturi diferite, a atitudinilor şi capacităților de interacțiune socială pentru dezvoltarea creatoare a identităților şi valorilor culturale autentice.

Educația interculturală facilitează apariția unor comportamente comune, ca fundament al comunicării şi înțelegerii reciproce între diferite grupuri culturale.

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

## 3. Dimensiunile educației interculturale

Educația interculturală se înscrie în coordonatele generale ale procesului educațional, dar prezintă și anumite particularități care-i definesc și construiesc finalitățile proprii. În acest sens, *dimensiunea teoretică*, cognitivă, a educației o găsim particularizată în cadrul educației interculturale ca dimensiune a „cunoștințelor“.

*Dimensiunea „cunoștințelor*“ [7], construite din multiple unghiuri de abordare și păstrând o permanentă deschidere către obiectivitate, are drept scop să furnizeze copiilor, tinerilor și adulților, după capacitatea lor de înțelegere, *modalități și mijloace conceptuale pentru a percepe realitatea și a interpreta informațiile pe care le primesc*. Schimbând nu de puține ori locul cu dimensiunea „experienței“ situată pe primul loc, dimensiunea „cunoștințelor“ vizează asigurarea unei informări vaste și obiective pe cât posibil, care să permită celor supuși procesului de formare luarea unei anumite atitudini prin raportarea la experiența lor cotidiană, care *să depășească idei și puncte de vedere parțiale* (care pot deveni și părtinitoare), *propriile stereotipuri și prejudecăți* pentru a putea comunica și acționa într-o lume multiculturală.

Înscriind educația în situațiile specifice de viață, a doua dimensiune a educației interculturale, *dimensiunea „experienței*“[8] mobilizează ansamblul personalității individului și potențialul de învățare al celor educați până la a le asigura dezvoltarea echilibrată și armonioasă, care să le permită deschiderea conștientă și responsabilă către ceilalți semeni. Având ca finalitate educațională *formarea capacității de a învăța să descopere și să stăpânească*, în toată

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

complexitatea lor, sentimente care au rol important în cadrul relațiilor sociale și interculturale, dimensiunea „experienței“ urmărește în același timp construirea acelui *tip de comportament* caracterizat prin respect față de aproape și încredere în posibilitatea de îmbogățire reciprocă, ce pot fi realizate prin relația cu celălalt, întemeiată și dezvoltată permanent pe baza cooperării reale și respectabile.

Astfel, a-l accepta pe celălalt și interdependența cu acesta, a fi de acord și a acționa pentru a crea condițiile exprimării și afirmării personalității altuia, a întemeia pe un fundament moral și responsabil un comportament solidar reprezintă esența dimensiunilor educației pe care educația interculturală este chemată să o realizeze la acest început de mileniu.

## 4. Modalități de exprimare și acțiune ale educației interculturale

Identificarea conceptelor corelate educației interculturale, a obiectivelor, statusului și rolului specific evidențiază potențialitatea și disponibilitatea acesteia pentru a pregăti oamenii și societățile pentru o mai atentă deschidere spre dimensiunea culturală a existenței lor.

Abordarea *conceptelor corelate educației interculturale,* precum educația *multietnică* și *educația globală* pun în evidență preocupările autorilor situați în spații geografice despărțite de mii și zeci de mii de kilometri dar care, deși poartă amprenta diferitelor grupuri culturale, se regăsesc la aceeași tensiune valorizatoare a spiritului științifico-moral al secolului al XXI-lea.

Impus în SUA, Canada, Australia, după 1960, conceptul de *educație multietnică* vizează pregătirea pentru înțelegerea şi acceptarea reciprocă a indivizilor din diferite etnii.

Banks analizând *educația multietnică*, apreciază că aceasta are următoarele *scopuri* [9]:

- cunoaşterea de către fiecare grup etnic a propriilor valori particulare;
- familiarizarea grupurilor etnice cu principalele elemente ale culturii altor grupuri, înțelegerea şi respectarea acestora;
- facilitarea confruntării preocupărilor alternative;
- înzestrarea elevilor cu priceperi, cunoştințe, atitudini necesare desfăşurării activităților în cadrul profesiunii dar şi în conturarea culturii generale;
- reducerea discriminării şi segregării dintre membrii unor grupuri etnice în şcoli şi în societate;
- dezvoltarea competențelor culturale „de graniță"; procesul în cauză presupune cinci niveluri: observații superficiale, contacte directe cu grupuri sau membri ai unor grupuri etnice, biculturalitate, resocializare completă şi asimilare de către cultura străină.

Se observă foarte multe puncte comune cu specificul dimensiunilor educației interculturale, dar trebuie să reținem că educația multietnică este o componentă foarte importantă şi dezvoltată a acesteia, dar numai o parte, întrucât sfera de cuprindere a educației interculturale este mai largă.

Acelaşi autor explicitează şi termenul *educație globală*, înțeleasă ca educație *pentru înțelegerea interdependențelor dintre națiuni în lumea contemporană*, care îşi propune să clarifice atitudinile față de alte națiuni şi modalități de reflecție personală asupra acestor probleme.

Analizând procesul de identificare globală a etnicilor tineri, Banks propune şase stadii distincte, după cum urmează [10]:

- *stadiul I*: *captivitate etnică* şi psihologică; individul interiorizează stereotipurile negative ale societății în perceperea grupului său etnic;
- *stadiul II*: *încapsulare etnică*; individul degenerează în etnocentrism, practicându-se separatismul etnic;
- *stadiul III*: clarificarea *identității etnice*; individul se acceptă şi îşi clarifică atitudinea față de propriul grup etnic;
- *stadiul IV*: *bietnicitate*; individul deprinde atitudini şi conduite ambivalente, oscilând între grupul său etnic şi alte culturi etnice;
- *stadiul V*: *multietnicitate*; individul îşi conştientizează identitatea etnică şi națională, vrând totodată să se insereze grupului/națiunii;
- *stadiul VI*; *globalism şi competențe holistice*; individul fiind racordat la cultura proprie, reuşeşte să valorizeze cultura largă a umanității.

Evoluția competenței etnice globale, de la stadiul descoperirii şi interiorizării stereotipurilor negative ale societății în perceperea propriului grup etnic şi până la formarea obiectivelor de a înțelege cultura proprie şi de a o valoriza în folosul culturii largi a umanității, demonstrează posibilitatea dar şi dificultatea trecerii de la o stare de *închidere etnică* către un comportament asumat, larg deschis valorilor general-umane.

Recunoscută ca o realitate distinctă a spectrului educațional modern, educația interculturală are deja stabilite pentru instituția şcolară interculturală, conform opiniei unui autor recunoscut în acest domeniu [11], următoarele *două mari seturi de obiective*:

- *Păstrarea şi apărarea diversităţii culturale a populaţiei şcolare.* Şcoala, ca instanţă de transmitere a valorilor, se va centra pe pluralitatea culturilor pe care mediul multicultural o presupune. Nu trebuie să se instituie primatul unei culturi asupra alteia. Acest obiectiv presupune două aspecte: pe de o parte, ea vizează adaptarea educatorului *la mediul propriu*, al regiunii, oraşului, culturii sale particulare, cu toate trăsăturile, iar pe de altă parte, acest tip de şcoală îşi propune să asigure adaptarea *educatului la mediu,* în calitate de coexistenţă a mai multor grupuri culturale. Se cer a fi vizate atât culturile familiale cât şi cele înconjurătoare, ambientale. Trebuie să veghem ca şcoala să nu devalorizeze o cultură sau alta în numele unor relativisme explicite.
- *Prezervarea unităţii şcolii.* Specificitatea şcolii interculturale, în ceea ce priveşte atitudinile asimilaţioniste sau multiculturale, constă în aceea că ea refuză de a se lăsa închisă în false alternative, *promulgând varianta culturii conjugate, a interacţiunii culturale.* Ca instrument de transmitere a moştenirii culturale, acest tip de şcoală îşi propune să privilegieze toate culturile ambientale, să le evidenţieze pe toate în diferenţele specifice, cu bogăţiile indispensabile. Civilizaţia construită de şcoală nu se prezintă ca o entitate fixă, cu o structură definitivă. Cultura prezentă sau transmisă de şcoală se cere a fi înţeleasă într-o perspectivă continuă şi dinamică.

Aceste seturi de obiective dau posibilitatea de a face anumite aprecieri şi specificări referitoare la conduite concrete interculturale. La nivel individual, considerăm că *procesul formării prin educaţie a unei conduite interculturale se* *desfăşoară în mod treptat şi cuprinde următoarele etape*: contactul cu situaţia interculturală (întâlnirea cu celălalt), cunoaşterea celuilalt, transformarea propriului eu şi comportament intercultural.

Prima etapă, *a întâlnirii cu celălalt*, cuprinde formularea întrebărilor referitoare la celălalt, punerea în acţiune a capacităţii de a percepe ceea ce este străin şi descoperirea celuilalt ca fiind un altul.

A doua etapă, *a cunoaşterii celuilalt*, începe cu trăirea situaţiilor tensionate determinate de dilema aprecierii calităţii celuilalt (bun-rău, prieten-duşman, înţelegător-neînţelegător), se continuă cu deschiderea favorabilă a dorinţei de a se apropia şi se încheie cu alungarea fricii faţă de acest „altul".

Cea de-a treia etapă, *a transformării propriului eu*, debutează cu o introspecţie în sistemul socio-cultural şi o recunoaştere a relativităţii acestuia, urmată de căutarea celei mai bune soluţii pentru a răspunde favorabil dialogului cu celălalt, pe baza propriilor repere culturale considerate a nu fi absolute.

Ultima etapă, *a adaptării şi promovării comportamentului intercultural*, este cea care confirmă formarea interculturală reală, concretizată prin puterea şi aptitudinea de asumare şi rezolvare a conflictelor şi prin performanţa de a construi, pe baza propriei identităţi, noua identitate înglobantă, precum aceea de cetăţean european sau de cetăţean al lumii.

Educaţia interculturală, utilizând în mod raţional posibilităţile interdisciplinare, prin punerea în acţiune a valenţelor disciplinelor şcolare, poate construi situaţii educaţionale interculturale care să asigure în mod eficient parcurgerea acestor etape.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Gândind educația interculturală ca o strategie, Rey [12] aprecia că efortul ne pune la dispoziție anumite elemente prin care aceasta, de fapt, poate fi evaluat. La nivelul celor educați s-au format competențe pentru :

- a se interoga asupra certitudinilor ego-, socio- sau etnocentriste şi a normelor noastre monoculturale;
- a transforma imaginile şi reprezentările stereotipice şi pentru a depăşi prejudecățile generatoare de judecăți şi acțiuni;
- a transforma şi a diversifica raporturile de forță şi pentru a face loc, în mod egal, celor care (indivizi sau grupuri) sunt subapreciați, ca şi competențelor, referințelor lor culturale şi modalităților lor de expresie;
- a favoriza decompartimentarea, recunoaşterea complexității şi relațiilor existente atât între culturile, clasele sociale, instituțiile, etapele de învățământ, disciplinele şcolare, obiectivele ştiințifice etc., cât şi între ființele umane, indiferent de vârstă, limbă, etnie, cultură sau religie;
- a învăța şi a dezvolta negocierea şi comunicarea între indivizi, grupuri şi comunități şi a le face să fie benefice pentru fiecare dintre părți;
- a articula responsabilitățile care revin fiecăruia prin raportarea la comunitățile locale şi naționale, ca şi prin raportare la comunitatea internațională.

Abordarea educației interculturale ne arată necesitatea de a construi o nouă manieră de concepere şi implementare a curriculei şcolare, o nouă atitudine construită printr-o politică educațională şi o nouă conduită relațională între educatori şi educați. Perspectiva interculturală, prin înțelegerea şi acceptarea diversității şi diferențelor, impune ca educația să nu se rezume la a prezenta numai date şi informații despre alte culturi, ci înseamnă şi cultivarea unor profunde atitudini de respect şi de deschidere către diversitate. Şcoala, la începutul mileniului trei, este înnobilată cu această nouă provocare educaţională atât de folositoare individului şi colectivităţilor umane pentru construirea unei autentice şi durabile democraţii universale.

Prin fundamentele sale filozofice şi epistemologice, teoria şi metodica predării educaţiei interculturale trebuie să asigure dezvoltarea autonomiei educatorului prin importanţa acordată acumulărilor personale. Întregul demers educaţional trebuie să ia în considerare crearea cadrului optim exprimării ideilor de către studenţi. Este necesar ca educaţilor să li se permită să-şi exprime gândurile şi acest lucru este posibil numai în măsura în care se realizează încurajarea treptată a acestora pentru a-şi depăşi prejudecăţile, pentru a-i accepta şi înţelege pe alţii. Un document al IBE precizează: „experienţa dovedeşte importanţa luării în considerare a ideilor elevilor şi a obstacolelor lor în învăţare pentru a realiza o predare pozitivă“ [13]. Analiza ideilor educaţilor reprezintă astfel un instrument puternic în atingerea acestui obiectiv. Prin dezvoltarea solidarităţii şi stabilirea înţelegerii între diferite comunităţi se realizează o reevaluare şi chiar schimbare a credinţelor specifice rasismului şi xenofobiei. Numai printr-un efort constant şi perseverent, utilizând strategii psiho-pedagogice eficiente, educatorii vor reuşi să-şi dezvolte abilitatea de a analiza ideile educaţilor şi de a depăşi obstacolele apărute în calea procesului de învăţare interculturală.

În procesul formării profesorilor, al educaţiei interculturale ştim că o direcţie fundamentală o reprezintă cunoaşterea culturii dintr-o comunitate sau ţară străină. Prezentarea culturilor străine trebuie făcută cu discernământ şi foarte mare grijă pentru a nu crea riscuri în funcție de contextul educațional respectiv. Unul dintre riscuri îl reprezintă pericolul ca o cultură străină să fie limitată la anumite stereotipuri şi imagini caricaturale care, în mod sigur vor produce neînțelegeri, neîncredere şi chiar respingere. Al doilea pericol, este generat de o atitudine exagerată, deseori fără intenție, de supraestimare a valorii altor culturi şi civilizații, care poate duce la deprecierea şi chiar respingerea culturii autohtone. Educația interculturală pentru a se feri de aceste pericole ce ar putea să o discrediteze, trebuie să se bazeze, atât la nivelul teoriei cât şi al practicii educaționale, pe demonstrarea unei interacțiuni posibile cu influențe tridirecționale între cultura educatului şi cea a celorlalți. Este responsabilitatea profesorului să evite limitarea acestei diversități la o simplă relatare sau justapunere a experiențelor altor oameni „Ceea ce contează, conform aprecierilor lui L. Porcher, este crearea de relații, de locuri de întâlnire şi de conexiuni între diferite culturi“ [14]. Prin studierea obiectivă şi imparțială a relației dintre modelele culturale educatul îşi va dezvolta abilitatea de a face comparații, de a judeca pe ceilalți cu sensibilitate şi înțelegere, şi de a-i recunoaşte pe ceilalți prin diferențele care-i caracterizează.

Datorate şi susținute prin asemenea calități, printre altele, comportamentele educaților vor demonstra capacitățile acestora de a da dovadă de moderație în pozițiile pe care le vor adopta: se vor arăta toleranți şi înțelegători față de oamenii care sunt diferiți de ei. Numai astfel vor reuşi să dobândească acele calități care le vor fi necesare în practicarea profesiei de educator şi le vor putea crea şansele de reuşită. Demonstrând că nu predau ceea ce ştiu ci predau ceea ce sunt, educatorii îi vor învăța pe educați să trăiască în comunitate, cu respectarea cerințelor şi virtuților implicate.

## Note bibliografice:

[1] Bouchez, E., Peretti, A., *Écoles et cultures en Europe*, Savoir-Livre, Paris, 1990.

[2] Hannoun, H., *Les ghettos de l'école. Pour une education interculturelle,* ESF, Paris, 1987.

[3] Mc Leon, K., *Drepturile omului şi multiculturalismul în şcolile canadiene*, în Hugh Starkey (coord.), *Educaţia pentru drepturile omului, o provocare*, SIRDO, Bucureşti.

[4] Starkey, H., op.cit.

[5] Rey,M., *D'une logique mono à une logique de l'inter. Pistes pour une éducation interculturelle et solidaire,* Cahier nr.79, EPSE, Section des Sciences de l'Education, Université de Genève.

[6] A 43-a Sesiune a Conferinţei Internaţionale pentru Educaţie, Geneva, septembrie 1992, Raportul final, UNESCO, 1993, p.18.

[7] Dasen, P., Perregoux, C., Rey, M., *Educaţia interculturală: experienţe, politici, strategii,* Editura Polirom, Iaşi, 1999, p.p. 180-187.

[8] Idem.

[9] Bancks, J. A., *Multiethnic education*, Allyn and Bacon, Boston, London, 1988.

[10] Idem.

[11] Hannoun, H., *op.cit.*.

[12] Dasen, P., Perregaux, C., Rey.M., *op.cit. p. 169.*

[13] Biroul Internaţional pentru Educaţie (IBE), proiectul pentru educaţia interculturală, Geneva, 1994.

[14] Porcher, L., *Pédagogie interculturelle et stéréotypes*, în Français d'aujourd'hui, Nr.70, Juin, 1986

# Capitolul III.
# COMUNICAREA INTERCULTURALĂ

Pentru îndeplinirea anumitor interese, idealuri și necesități oamenii intră în relație unii cu ceilalți. De fiecare dată când are loc interacțiunea umană, dorința de a-i cunoaște pe ceilalți și de a realiza un mediu de colaborare pune față în față oameni diferiți, cu șanse și posibilități variate ca aceștia să dețină aceleași speranțe, griji și neliniști.

Un lucru este evident: toată lumea comunică și o face în orice situație – acasă, la serviciu, în grupurile de prieteni și în diferite alte comunități. Chiar dacă s-ar cunoaște unii cu ceilalți, procesul de comunicare rămâne unul dificil și greoi datorită diferențelor culturale dintre interlocutorii respectivi. Cultura este cea care construiește motivul acestor apropieri sau diferențe și care, oricum, rămâne factorul de bază al provocărilor de și pentru comunicare. Cultura influențează modul în care oamenii creează și abordează probleme, precum și modul în care aceștia participă la activitatea grupurilor și comunităților.

Modelând ideile despre lume, transmițând pilonii identici ai comunității de origine și preluând elemente fundamentale ale valorilor noilor grupuri la care aderăm, prezența și acțiunea concomitentă a diferitelor culturi nasc posibilitatea experienței în același timp la influențele mai multor culturi. Experiențele istorice comunitare și individuale fac să fim ceea ce suntem, iar exploatarea modalităților prin care grupuri diferite din cadrul societății sunt relaționate, reprezintă cheia spre comunicarea interculturală.

Într-o lume atât de complexă ca cea din zilele noastre, fiecare om este format şi se dezvoltă prin acţiunea mai multor factori, între care cultura rămâne o forţă cu putere apreciabilă de influenţare.

Antropologii Kevin Avruch şi Peter Black explică importanţa culturii, apreciind că aceasta asigură „lentila“ prin care privim lumea, „logica“ prin care o organizăm şi „gramatica“ prin care îi dăm un sens.

Astăzi, mai mult ca oricând, la nivelul individului izolat, dar şi în ceea ce priveşte colectivităţile culturale în care acesta trăieşte, se observă o creştere explozivă a interesului pentru problematica nu doar a culturii sau a comunicării, ci a comunicării culturale eficiente. Această extindere la nivelul teoriilor dar, mai ales, la nivelul vieţii cotidiene a generat un număr impresionant de întrebări asupra unui fenomen – cel al comunicării interculturale – tot mai prezent în experienţa noastră de zi cu zi.

## 1. Comunicarea interculturală. Delimitări conceptuale

Atunci când ne referim la definirea comunicării interculturale suntem puşi în faţa a două direcţii de acţiune teoretico-metodologice complementare. Una dintre acestea ne aduce în atenţie multitudinea studiilor care abordează comunicarea: sub această perspectivă regăsim definiţiile şi modelele comunicării, privită din diferite perspective specifice unor ştiinţe (lingvistica, psihologia, sociologia, filozofia, pedagogia, matematica etc.).

Cea de-a doua direcţie are în vedere studiile consacrate comunicării interculturale, perspectivă mai puţin prezentă în abordările destinate comunicării, percepută mai degrabă ca o necesitate interioară şi ca un fenomen tot mai prezent al zilei de azi şi mai ales al zilei de mâine.

Considerăm această intersecție a celor două planuri de abordare drept un element de complementaritate plecând de la adresabilitatea lor diferită: primul are în vedere cadrul general, sub raport instrumental şi procesual al comunicării, iar al doilea evidențiază cadrul specific comunicării interculturale în ceea ce priveşte legitățile, principiile, formele şi componentele comunicării, care sunt însă redefinite şi dezvoltate prin aspecte ce particularizează dimensiunea interculturală a comunicării.

În plan instrumental, *comunicarea* este definită, spre exemplu, fie ca „proces în care oamenii îşi împărtăşesc informații, idei şi sentimente“ [1] după Hybels, Weaver, fie, după un alt autor, De Vito, ca „acțiunea, cu una sau mai multe persoane, de trimitere şi receptare a unor mesaje care pot fi deformate de zgomote ce au loc într-un context şi presupune anumite efecte şi furnizează oportunități de feedback“ [2].

O trecere în revistă a definițiilor date comunicării ne oferă Ross, din care putem mult mai clar şi mai cuprinzător să înțelegem complexitatea acestui concept. Inventarul realizat de acest autor [3] cuprinde următoarele definiții:

- „Comunicarea reprezintă interacțiunea socială prin sistemul de simboluri şi mesaje" (George Gerbner);
- „Comunicarea îşi focalizează interesul central pe acele situații comportamentale în care o sursă transmite un mesaj unui receptor cu intenția manifestă de a-i influența comportamentele ulterioare" (Gerald R. Miller);
- „Comunicarea este realizarea socială în comportamentul simbolic“ (A. Craig Baird şi Franklin H. Knower);

- „Comunicarea este procesul transmiterii structurii dintre componentele unui sistem care poate fi identificat în timp şi spaţiu“ (Klaus Krippendorf);
- „Comunicarea este o funcţie socială..., o distribuţie a elementelor comportamentului sau un mod de viaţă alături de existenţa unui set de reguli...Comunicarea nu este răspunsul însuşi dar este, într-un mod esenţial, un set de relaţionări bazate pe transmiterea unor stimuli (semne) şi evocarea răspunsurilor“ (Colin Cherry);
- „Comunicarea se petrece în clipa în care persoanele atribuie semnificaţie mesajelor referitoare la comportament“ (C. David Mortensen);
- „Comunicarea reprezintă un proces de viaţă esenţial prin care animalele şi oamenii generează sisteme, obţin, transformă şi folosesc informaţia pentru a-şi duce la bun sfârşit activităţile sau viaţa“ (Brent D. Ruben);
- „Comunicarea ...constă...în atribuirea unui sens semnelor....„perceperea înţelesului“ (Gary Cronkhite).

Definiţiile prezentate ne arată unele *conţinuturi specifice comunicării*, care o diferenţiază de alte procese specifice omului şi societăţii, dintre care reţinem: se realizează din necesitatea relaţionării intra şi interumane, presupune prezenţa şi înţelegerea oamenilor şi a unor mesaje informaţionale, determină anumite înţelesuri cu valoare comportamentală.

Pe baza explicării conţinutului conceptului de comunicare putem astfel să diminuăm dificultatea definirii comunicării interculturale şi să găsim elementele cele mai reprezentative pentru a-i localiza delimitările conceptuale.

Vom face o primă constatare şi anume că dificultatea definirii comunicării interculturale este dată de diversitatea unghiurilor de vedere sub care aceasta poate fi privită. Astfel, apreciem că aceasta:

- este o acțiune în cadrul căreia personalitatea și nivelul dezvoltării interculturale a fiecăruia dintre comunicatori influențează modul în care agenții comunicării transmit și receptează informația culturală proprie;
- este un proces cu o durată variabilă, în care fiecare parte o influențează în mod diferit pe cealaltă, în funcție de situarea agenților comunicării (purtători ai culturii de origine sau ai culturii de transfer);
- realizează transmiterea unor opinii, idei, sugestii, concepții, mentalități, idealuri pentru a căror receptare, transformare și utilizare este necesară constituirea și adoptarea unui cadru intercultural, formal și informal, motivant, nediscriminatoriu;
- include toate aspectele specifice comunicării, respectiv: comunicarea verticală, orizontală, laterală, orală, scrisă, ascultare, citire, metode, medii, moduri, canale, rețele, fluxuri informaționale; interpersonal, intrapersonal, interorganizațional, intraorganizațional;
- pune față în față două tendințe oarecum contradictorii: de a fi foarte specific din punct de vedere al culturii proprii și de a fi deschis la alte convenții culturale;
- își poate mări eficiența o dată cu prezența mai accentuată a unor constante valorice comune ale culturilor agenților comunicaționali și scade sau poate să o micșoreze în mod vizibil o dată cu descreșterea mărimii componentei comune a constantelor valorice.

*Comunicarea interculturală* poate fi definită ca procesul specific comunicării în care au loc schimburile reciproce de mesaje culturale între persoane sau grupuri aparținând unor comunități culturale diferite, în scopul adoptării unui comportament cultural adecvat realizării intereselor și idealurilor acestora.

Comunicarea interculturală are ca obiectiv fundamental construirea cadrului comunicațional necesar exprimării libere a participanților și adoptarea unei atitudini de respect reciproc pentru valorile culturale ale celuilalt, prin promovarea propriilor valori.

În această perspectivă, modul cum o anumită informație este obținută, cum capătă un referențial valoric pentru cel care o transmite și cum se transformă apoi în mesaj simbolic cultural reprezintă un factor comunicațional important, depășind viziunea reducționistă potrivit căreia comunicarea interculturală începe strict în momentul în care o persoană transmite o informație. La rândul său, comportamentul receptorului comunicațional intercultural nu se oprește numai la nivelul înțelegerii semnificației valorice a mesajului primit, ci vizează modul în care informația primită prin comunicare este utilizată apoi în activitatea acestuia. Foarte important în actul comunicării interculturale devine mesajul, a cărui conotație îmbracă conținuturi și semnificații diferite având în vedere diversitatea interacțiunilor culturale care se pot înscrie pe o paletă largă, de la cele specifice unui sejur de studii în străinătate, la negocierea diplomatică, activitatea comercială sau la cooperarea în problemele dezvoltării.

## 2. Componentele și formele comunicării interculturale

Analiza comunicării interculturale, din perspectivă educațional-instrumentală, impune cunoașterea și explicarea componentelor procesului de comunicare interculturală, a formelor şi produselor acestei interacţiuni culturale din perspectiva închiderilor şi deschiderilor pe care le poate crea o situaţie dată într-un anumit spaţiu cultural.

## 2.1. Componentele comunicării interculturale

Fenomenul comunicării interculturale concretizează schimbările implicite sau explicite, conştiente sau inconştiente, voluntare sau involuntare, care se produc la nivelul agenţilor comunicării. Sensurile difuziei culturale, care au în vedere în special direcţia emiţător-receptor, au fost analizate de Berry şi colaboratorii săi, care au propus următorul model [4]:

A. Transmisie verticală (de la antecedenţi direcţi)
    1. enculturaţia generală
    2. socializarea realizată de părinţi
B. Transmisie oblică (de la alţi adulţi)
    a) din propriul grup
        1. enculturaţia generală
        2. socializarea specifică
    b) de la alte grupuri
        1. aculturaţia generală
        2. resocializarea specifică
C. Transmisie orizontală (de la congeneri)
    1. enculturaţia generală
    2. socializarea specifică

În cadrul comunicării întâlnim, aşadar, mai multe variabile: rolurile de emiţător sau de receptor; mesajul; canalul de comunicare; contextul comunicării; sursele perturbatorii etc., care induc anumite influenţe asupra procesului însuşi.

*Emițătorul* şi *receptorul* sunt indivizi sau grupuri umane care:

- posedă informație culturală constituită din valori culturale comune şi valori culturale necomune, specifice propriilor identități psihosociale;
- declanşează şi mențin o stare de spirit (motivație) deschisă cooperării cu celălalt;
- îşi propun un scop explicit (alăturat mesajului) şi unul implicit (motivul transmiterii mesajului, uneori necunoscut receptorului);
- îşi schimbă alternativ pozițiile, dezvoltând simultan rolurile de emițător şi receptor printr-un comportament flexibil, în funcție de calitatea intrării mesajului cultural transmis sau recepționat;
- accentuează pe demersurile specifice repertoriului valoric comun, pentru ca mesajul să poată să răspundă posibilităților celui care recepționează, concomitent cu realizarea complementarității cu repertoriul cultural dezirabil propriu;
- dezvoltă şi lărgeşte comunicarea în funcție de abilitatea de a utiliza creativ sistemul de referință al propriei culturi.

Comunicarea interculturală este astfel mult mai dificilă decât comunicarea intraculturală (între indivizi aparținând aceleiaşi culturi) având în vedere elementele componente ale fiecărei culturi, uneori mai puțin vizibile şi mai greu de înțeles şi explicat. Dacă aspectele exterioare ale unei culturi (artele, îmbrăcămintea, ritualurile, modul de a se hrăni etc.) sunt uşor identificabile şi pot fi cunoscute fără mare dificultate, în ceea ce priveşte repertoriul valoric cultural intern (mentalități, concepții, idealuri etc.) acesta este greu decodificabil şi de cunoscut, având în vedere dimensiunea dezvoltată, aproape nedeterminată a formelor şi conţinutului său. Iată de ce, pentru realizarea unei comunicări interculturale, se cere mult timp, înţelegere, un stil de comunicare permanent deschis către sine şi către celălalt şi o continuă dorinţă de a consolida şi utiliza achiziţiile culturale asimilate. Repertoriul cultural original este resemnificat în cadrul dialogului cu noul repertoriu cultural transformator, iar eficienţa comunicării interculturale este asigurată prin receptivitatea faţă de diferenţă, integrarea optimă a noutăţii valorice printr-un proces raţional şi echilibrat de armonizare cu propriile valori, mărirea permisivităţii faţă de alteritate şi dobândirea unei reale competenţe interculturale.

Deschiderea şi decodificarea unei alte culturi anterioare sau a uneia existente presupune un proces de interpretare şi reinterpretare permanentă. Reformularea şi reactualizarea unei culturi impune prezenţa unor exerciţii intersemantice, prin care se creează un nou registru valoric cultural, un nou câmp de „ramificaţii semantice şi noi contexte ilustrative, prin îmbinarea experienţei culturale vechi cu elementele nou ivite. Noul este lecturat prin intermediul instrumentelor culturale vechi" [5]. Este un proces complex a cărui dificultate sau din contră simplitate sunt date de prezenţa permanentă a schemelor culturale achiziţionate mai demult şi de calitatea competenţelor culturale ale emiţătorului şi receptorului.

*Competenţa interculturală*, care va fi abordată pe larg în capitolul următor, înseamnă capacitatea de a realiza un dialog şi o deschidere permanentă a propriei culturi la o nouă cultură, printr-un proces de semnificare şi resemnificare axiologică a celor două culturi şi adoptarea unui comportament de susţinere şi promovare a valorilor celor două culturi.

BUCUREŞTI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Posibilitatea deschiderii către un dialog intercultural eficace este rezultatul unui proces de învățare care presupune, după Hans Nicklas, cel puțin următoarele două tendințe [6]:

- lărgirea capacității de percepție pentru tot ceea ce este străin. Această capacitate presupune ca noi să fim capabili de a ne interoga certitudinile proprii şi de a trăi insecuritatea ce rezultă din faptul că nu putem interpreta ceea ce este străin cu grilele de lectură obişnuite. Situațiile ambivalente angajează stări de insecuritate pentru că nu putem răspunde stimulilor externi prin reacții obişnuite. E de dorit ca prin educație să favorizăm astfel de deschideri şi să le convertim în ceva fecund;
- capacitatea de a-l accepta pe celălalt ca fiind altceva. În întâlnirea cu străinii sunt două moduri eronate de a reacționa: primul mod constă în a nega diferența şi a refuza acomodarea cu celălalt; al doilea mod constă în a-l recepta pe celălalt ca pe ceva negativ, a-l percepe cu duşmănie, temere sau agresivitate

În procesul comunicării culturale, pornind de la atitudinea mono, pluri sau interculturală, concretizată în apropierea sau depărtarea față de alteritate se pot naşte astfel, trei atitudini:

- dacă diferența este considerată radicală şi absolută, comunicarea se transformă în confruntare, blocând procesul dezirabil de învățare;
- dacă, dimpotrivă, diferența este negată, limitele se diluează, contururile dispar, identitatea culturală alunecă în nediferențiere; procesul de învățare nu mai poate avea loc;
- dacă se constată diferența şi aceasta este considerată ca o realitate obiectivă, specifică prezenței şi acțiunii mai multor culturi, comunicarea devine dialog bilateral în care se produce schimbul de valori interculturale.

Procesul de transmitere-primire-acceptare-promovare naşte un perimetru cultural nou, mai bogat şi mai divers în stimuli culturali. Astfel, *mesajul cultural* nu cuprinde numai elemente dintr-o direcție sau alta, ci şi sinteze ale valorilor culturale ale noului mediu de sinteză culturală.

Mesajul cultural operează atât cu universale culturale, termen introdus de Steiner George, ca structuri comportamentale identice pentru diferite culturi [7] (rolurile, relațiile şi structurile familiale, atitudinile față de boli, credințele religioase, practicile şi atitudinile sexuale, modurile de subzistență şi de muncă, stiluri de comunicare de educație) cât şi cu individualități culturale specifice numai unei culturi sau alteia. Orice nouă expresie culturală apare în interiorul şi pe o bază valorică preexistentă. Mesajul cultural prezent în cadrul comunicării interculturale apare astfel ca un conglomerat de informații culturale obiective, judecăți de valoare subiective care privesc informațiile culturale şi de trăiri personale ale emițătorului şi receptorului. Incluzând valorile culturale transmise şi codul de simboluri prin care se oferă înțelesuri specifice acestora, mesajele sunt emise şi recepționate, conştient şi inconştient, prin mai multe canale şi în contexte (situații) particulare.

Foarte important pentru comunicarea interculturală apare momentul în care emițătorul îşi gândeşte mesajul pentru ca acesta, răspunzând pentru început cerințelor unui repertoriu cultural comun, să poată deschide calea comunicării şi înțelegerii de către receptor a codului cultural transmis.

Constatăm că în cadrul comunicării interculturale conştiente pot apărea diferite *forme ale mesajului*:

◆ mesajul cultural care există în mintea emițătorului (ca ansamblu de informații culturale reunite în scopul transmiterii, parte a repertoriului cultural propriu);

◆ mesajul cultural pregătit de emițător pentru a fi transmis (este rezultatul unui proces de codificare a mesajului, de pregătire a canalului de transmisie şi transmiterea propriu-zisă a acestuia);

◆ mesajul cultural primit de receptor (reprezintă rezultatul decodării realizate de receptor);

◆ mesajul cultural filtrat şi ierarhizat de către receptor (se analizează semnificațiile mesajului în funcție de codul simbolic propriu de valori, se filtrează informațiile decodificate şi se adoptă un nou comportament ca răspuns cultural la mesajul recepționat).

Receptorul, în cadrul comunicării interculturale, nu rămâne un simplu participant, din contră construieşte răspunsuri pozitive sau negative, dezirabile sau indezirabile, complete sau incomplete, în funcție de repertoriul propriei sale culturi. Are loc, astfel, întâlnirea dintre repertoriile proprii ale emițătorului şi receptorului, pentru început prin punerea în relație a câmpului de valori comun şi apoi a celui necomun. Întăririle şi compensările mesajului, ale uneia sau ale celeilalte culturi, se inversează prin dialogul dintre emițător şi receptor, constituindu-se un nucleu cultural comun care, în timp, îşi lărgeşte conținutul şi sfera de cuprindere, ce se negociază permanent, fiind deschise oricăror valori autentice.

Comunicarea culturală dobândeşte astăzi o nouă şi tot mai prezentă caracteristică şi anume internaționalizarea. La scară planetară, mesajele culturale, prin simbolurile specifice, s-au mondializat prin unificarea codurilor formale, cromatice, sonore, lingvistice, realitate ce facilitează o mai bună comunicare şi înţelegere între mase de oameni cu tradiţii culturale diferite sau contrastante. Societatea cunoaşterii prin cele două dimensiuni esenţiale ale sale, informatică şi inteligenţă artificială, a creat facilităţi extraordinare pentru dezvoltarea canalelor de transmisie a mesajelor culturale (atât calitativ cât şi cantitativ), care să faciliteze o mai rapidă şi mai eficace racordare la standarde valorice comune, printr-o menţinere în continuare a unor diferenţieri culturale atât de necesare evoluţiei umanităţii.

Desigur, în această nouă aşezare planetară, comunicarea culturală interpersonală rămâne influenţată şi de contextul în care are loc.

*Contextul comunicării interculturale* reprezintă cadrul fizic şi psihosocial în care comunicarea culturală se desfăşoară, mediul interrelaţionării comunicaţionale culturale.

*Influenţa mediului* asupra comunicării interculturale păstrează registrele generale specifice comunicării în general, dar îşi manifestă şi anumite caracteristici. În acest sens, dacă vom aminti prezenţa *spaţiului geografic* specific unei culturi în care are loc comunicarea, apreciem că s-ar putea crea o anumită putere pentru cel ce aparţine acestuia, faţă de cel care este venit din alte spaţii geografico-culturale, apropiate sau mai îndepărtate de spaţiul respectiv. De asemenea, putem avea în vedere elementele definitorii ale noului spaţiu fizico- cultural, de la cele ce sunt specifice condiţiilor de locuire şi până la cele de educaţie şi muncă, care pot stimula sau inhiba capacitatea de comunicare a celor nou sosiţi. Cea de-a doua componentă a spaţiului fizic, cea temporală, se concretizează atât ca timp fizic istoric sau al zilei respective, cât şi ca timp personal, ca trăire subiectivă a timpului fizic, obiectiv.

*Dimensiunea psihosocială* a contextului comunicării interpersonale include rolurile participanţilor, starea afectivă de moment a acestora, câmpul valorilor proprii, motivaţia pentru generarea unui climat intercultural specific. Caracteristicile limbajului, tenacitatea, expresivitatea, bogăţia şi claritatea acestuia pot constitui acele punţi de legătură în măsură să dea consistenţă şi eficienţă comunicării interculturale.

Toate aceste dimensiuni specifice contextului comunicării interculturale nu sunt doar interrelaţionate ci se şi întrepătrund, fiind definibile pe un continuum al comunicării.

Mediul comunicaţional, prin acţiunea unor stimuli specifici, prezenţi în declanşarea şi derularea comunicării, presează şi obligă la o transformare culturală. Apare acum procesul achiziţiilor culturale, respectiv modificări interne datorate modificărilor externe. Ca subiect autonom, receptorul cultural trebuie să preia noile modificări exterioare pentru a face din ele modificările interne culturale, după mecanismele proprii de prelucrare culturală. Acomodările şi preluările critice ale noilor achiziţii culturale nu sunt separate unele de altele; ele conlucrează, reglând şi echilibrând relaţia individului cu mediul cultural. În acest context formele de comunicare capătă un rol şi o importanţă specială.

## 2.2. Formele comunicării interculturale

Având în vedere posibilităţile deosebite de a comunica, varietatea şi diversitatea formelor de comunicare, impactul formelor de comunicare asupra eficienţei comunicării interculturale, ne vom opri să analizăm aspecte care particularizează comunicarea intrapersonală şi comunicarea interpersonală.

*Comunicarea intrapersonală* vizează modul în care are loc raportarea la repertoriul propriu de valori culturale a mesajelor culturale primite din exterior, prin receptarea, interpretarea şi procesarea informaţiilor recepţionate. Intrarea în acţiune a autoevaluării, prin prisma exigenţelor propriilor filtre de selecţie culturală şi a mecanismelor psihologice de prelucrare a informaţiei duc la apariţia noilor produse culturale care îmbogăţesc patrimoniul cultural individual.

*Comunicarea interpersonală* are în vedere stabilirea cadrului exterior propice interrelaţionării necesare transmiterii şi receptării mesajelor culturale aparţinând unor indivizi sau grupuri umane de culturi diferite. Având moduri de comunicare specifice - verbală şi nonverbală, cea scrisă şi metacomunicarea - comunicarea interpersonală este cea care asigură dialogul dintre culturi diferite şi ale cărei dificultăţi sunt lesne de înţeles. Comunicarea interpersonală vizează astfel comportamentul general determinat de apartenenţa la culturi diferite, prin care indivizii şi grupurile umane îşi asumă riscurile, chiar ale unor conflicte, pentru a putea răspunde unei chemări profund umane, aceea de a fi împreună cu celălalt.

Astfel, oamenii aparţinând diferitelor culturi, acceptă necunoscutul şi imprevizibilul pentru a lucra împreună iar diferenţele culturale generatoare ale părţii celei mai importante a prezenţei acestora pot produce uneori conflicte. Apare riscul înţelegerilor greşite şi ca urmare a reacţiei prin care se poate împiedica dezvoltarea unui posibil parteneriat. De foarte multe ori omul nu conştientizează individualitatea sa prin setul propriu de valori, care nu de puține ori este diferit de al altor persoane.

Analizând obiectivitatea și realitatea evidentă a diferențelor culturale, Marcelle E. Du Praw construiește modelele fundamentale, care la rândul lor reliefează unele dintre cele mai frecvente cazuri ale dificultăților comunicării interculturale. Aceste modele sunt grupate pe șase realități distincte [8]:

- stiluri diferite de comunicare;
- atitudini diferite față de conflict;
- abordări diferite privind îndeplinirea sarcinilor;
- stiluri diferite de luare a deciziilor;
- atitudini diferite față de exprimarea sentimentelor;
- abordări diferite privind cunoașterea.

Modelele construite, fiecare în parte și toate împreună, prezintă situații și cauze concrete ale dificultăților realizării comunicării interculturale, având în vedere particularitățile acțiunii fiecăruia.

Astfel, *stilurile diferite de comunicare* sugerează faptul că modul în care comunică oamenii diferă foarte mult, aceste diferențe fiind prezente chiar și în cadrul aceleiași culturi. În diferite culturi, anumite cuvinte și fraze au înțelesuri diferite și sunt folosite în mod diferit. De exemplu, în țările în care se vorbește engleza, sensul lui „yes“ variază de la „probabil“ până la „cu siguranță, așa e“, având numeroase alte conotații.

O importanță mare trebuie acordată și comunicării non-verbale. Aceasta nu include numai expresii ale feței și gesturi ci și modul în care o persoană stă pe scaun, apreciază spațiul și timpul. Mai mult, normele diferite privind gradul corespunzător de exprimare în comunicare poate duce la

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

neînțelegere culturală. De exemplu, anumiți americani albi consideră că tonul ridicat al vocii este un semn de luptă, în timp ce anumiți americani negri, italieni sau evrei percep acest nivel al limbajului ca pe un semn de conversație prietenoasă.

În ceea ce priveşte *atitudinea diferită față de conflict*, aceasta este concretizată prin faptul că, în anumite culturi, oamenii privesc conflictul ca pe un lucru pozitiv, în timp ce alții caută să-l evite, având în vedere posibilele sale urmări. Conflictul nu este dorit în S.U.A., iar oamenii sunt adesea încurajați să facă față conflictelor care apar. Țările europene privesc conflictul deschis ca fiind stânjenitor şi amenințător, de regulă diferendele sunt rezolvate cât mai discret posibil, prin utilizarea diferitelor mijloace între care cele scrise rămân favorite.

De la o cultură la alta apar şi *abordări diferite privind îndeplinirea sarcinilor*. Aceste poziții diferite sunt date de aprecierea diferită a recompenselor asociate îndeplinirii sarcinii, noțiunilor diferite de timp sau diversității ideilor privind modul în care se construiesc relațiile şi cum ar trebui să se desfăşoare activitățile orientate asupra îndeplinirii misiunilor. De exemplu, cultura hispanică şi cea asiatică au tendința de a acorda o valoare mai mare dezvoltării relațiilor la începutul unui proiect comun şi o importanță mai mare îndeplinirii sarcinii la sfârşitul proiectului, spre deosebire de europeni şi americani. Aceştia din urmă se concentrează asupra sarcinii şi dezvoltă relațiile o dată cu activitatea legată de proiect. Acest lucru nu înseamnă că unii sunt mai mult implicați în proiect decât alții sau că valorează mai puțin relațiile – ei abordează doar diferit problema.

Deosebit de semnificative apar şi *stilurile diferite de luare a deciziei*, determinate de particularitățile unei culturi sau ale alteia. De exemplu, în S.U.A. deciziile sunt de obicei delegate, în sensul că un oficial desemnează o anumită sarcină unui subordonat. În multe țări din Europa de Sud sau în țările din America de Sud luarea deciziilor reprezintă o responsabilitate individuală. Dacă decizia este luată de un grup, în S.U.A. regula devine o abordare comună, în timp ce în Japonia se preferă consensul.

Interesante şi deosebit de importante apar şi *atitudinile diferite față de exprimarea sentimentelor*. În anumite culturi, nu este indicat să fii deschis când este vorba despre emoții, să vorbeşti despre cauzele care stau la baza unor conflicte sau despre viața personală. Astfel, întrebări care unei persoane dintr-o anumită cultură i s-ar părea normale, ca de exemplu: Care este conflictul? Care a fost rolul acestei persoane în conflict? Care a fost succesiunea evenimentelor? – unei alte persoane aparținând unei alte culturi i s-ar părea incomode.

Fără a ierarhiza factorii care produc dificultăți în realizarea comunicării interculturale, acelaşi autor ne atenționează şi asupra *abordărilor diferite în ceea ce priveşte cunoaşterea*. Culturile europene tind să considere informațiile acumulate prin mijloace cognitive, ca de exemplu numărarea şi măsurarea, mai valide decât alte modalități de cunoaştere, în comparație cu preferințele culturii africane pentru modalitățile afective de cunoaştere, incluzând aici imaginația simbolică şi ritmul. Epistemologiile culturii asiatice tind să accentueze validitatea cunoştințelor dobândite prin tendința spre transcendență, în vreme ce societatea occidentală acordă, în prezent, mai multă atenție acelor modalități de gândire anterioare, care inițial au fost trecute cu vederea.

Este vizibil, de asemenea, modul în care diferitele abordări ale cunoaşterii ar putea afecta modalitățile de analizare a problemelor comunității sau de a găsi soluții. Unii dintre cei interesați în problematica investigării anumitor realități, cum ar fi de exemplu educația interculturală, pot efectua cercetări în bibliotecă pentru a înțelege şi identifica o anumită problemă legată de aceste teme şi a găsi soluții. Alții pot prefera să viziteze locuri şi să cunoască oameni cu experiențe anterioare, care le pot fi de folos.

Cunoaşterea acestor caracteristici ale diferențelor culturale ne poate ajuta să-i înțelegem pe cei care sunt diferiți de noi, ca şi pe noi înşine din perspectiva cadrelor noastre culturale de referință. De fapt, atunci când suntem confruntați cu o interacțiune pe care nu o înțelegem avem tendința de a-i considera pe ceilalți, cu care intrăm în contact, ca fiind „anormali“, „ciudați“, „lipsiți de capacități de înțelegere“. Dacă această posibilitate este transformată în atitudine atunci are loc o ridicare a nivelului individual al prejudecății. Dacă această atitudine este conştient sau inconştient integrată în structurile organizaționale, atunci prejudecata prinde rădăcini în instituțiile noastre, în cadrul structurilor, al politicilor şi procedurilor care ne conturează activitatea şi viața. Devine foarte important să învățăm să controlăm tendința umană de a transforma acest concept „diferit de mine“ în „mai puțin decât mine“. Se poate realiza această schimbare de accent valoric printr-un sistem instituțional adecvat în care educația interculturală ocupă un loc distinct.

Oamenii pot învăța să colaboreze de-a lungul frontierelor culturale atât ca indivizi cât şi ca societate. Conştientizarea diferențelor culturale nu trebuie să ne despartă unii de ceilalți, nici nu trebuie să ne paralizeze de teamă că nu vom spune ceea ce trebuie. Este o certitudine faptul că atât conştientizarea diferenţelor culturale cât şi explorarea similarităţilor ne pot ajuta să comunicăm unul cu altul mult mai bine. Iată de ce recunoaşterea diferenţelor culturale este prima etapă în înţelegerea şi respectarea omului de către un alt om.

A înţelege necesitatea comunicării cu alţi oameni aparţinând unei culturi diferite înseamnă a învăţa diferitele modalităţi în care oamenii pot comunica şi mai ales faptul că pot contribui în mod deosebit la îmbunătăţirea vieţii noastre materiale şi spirituale. Stilurile diferite de comunicare ale oamenilor reflectă filozofiile şi viziunile lumii care stau la baza culturii lor. Înţelegerea acestora ne oferă un suport obiectiv şi un cadru motivant privind aspectele oferite de lume şi mai ales de posibilităţile nelimitate ale comunicării într-o societate globală.

În ultimă instanţă, dacă suntem deschişi să învăţăm din alte culturi, vom deveni mai puţin singuri, iar lumea noastră va fi mult lărgită spaţial şi spiritual. Prejudecăţile, stereotipurile, incapacitatea noastră de a construi un dialog deschis ne separă de grupurile de oameni care ne-ar putea deveni prieteni sau parteneri în cadrul relaţiilor profesionale de serviciu. Mulţi dintre noi îşi doresc cu sinceritate şi emoţie realizarea unui contact real. A vorbi şi a te înţelege cu cei diferiţi de noi ne dă speranţă şi energie, putere şi dorinţă de a accepta provocarea de a îmbunătăţi sau schimba comunitatea în care trăim.

Îmbogăţindu-ne pe noi, printr-un efort responsabil şi necesar al acceptării şi promovării comunicării interculturale, vom reuşi să ridicăm prestigiul şi eficacitatea acţiunii comunităţii în care vieţuim.

Desigur, apar întrebări fundamentale existențiale referitoare la cine suntem și care este identitatea noastră, cine sunt și prin ce se va manifesta individualitatea celor cu care dorim să comunicăm?

Există anumite norme, diferite reguli prin care se poate realiza o colaborare interculturală? Marcelle E. Du Praw și Marya Axner propun un *ghid de conduită* în acest sens, care conține următoarele repere comportamentale [9]:

- Învățați din caracteristicile generale ale altor culturi, însă nu folosiți aceste generalități pentru a crea un stereotip. Rolul acestor generalități este de a sprijini înțelegerea și aprecierea ființelor umane complexe.
- Exersați, exersați, exersați. Aceasta este prima regulă, căci numai prin exercițiu putem deveni mai buni în domeniul comunicării interculturale.
- Nu plecați de la concepția că numai dumneavoastră aveți dreptate. Continuați să vă perfecționați modul de a comunica. De exemplu, gândiți-vă la aspecte privind limbajul trupului, prin care anumite semne/atitudini pot indica receptivitate în unele culturi și agresivitate în altele.
- Nu plecați de la concepția că întreruperile care apar în comunicare sunt cauzate în totalitate de ceilalți. Nu încercați să găsiți vinovați pentru aceste disfuncții ci mai degrabă încercați să rezolvați problemele astfel încât comunicarea să funcționeze eficient.
- Ascultați activ și cu empatie. Încercați să vă puneți în locul celuilalt, în special atunci când ideile celeilalte persoane sunt diferite de ale dumneavoastră.
- Respectați alegerile celorlalte persoane cu privire la angajarea într-o discuție cu dumneavoastră.

- Fiţi pregătiţi pentru o discuţie despre trecut. Folosiţi această discuţie ca pe o oportunitate de a afla mai multe despre punctul de vedere al celeilalte persoane. Recunoaşteţi evenimentele istorice care au avut loc, precum şi injustiţiile şi opresiunile care au avut loc pe baza diferenţelor culturale, căci acestea reprezintă un element fără de care nu se poate realiza o comunicare eficientă.
- Cunoaşteţi dezechilibrul actual de putere precum şi receptivitatea la părerile celorlalţi ca un element foarte important pentru înţelegere reciprocă şi o colaborare eficientă.
- Reţineţi faptul că normele culturale nu se aplică în cazul fiecărui individ, căci comportamentul fiecărui om este modelat de o mulţime de factori – mediul etnic, familie, educaţie, etc. Şi poate fi mult mai complicat decât o pot sugera normele culturale.

Fără a ne propune o dezvoltare a ghidului de conduită considerăm că empatia prezintă un real interes pentru înţelegerea colaborării interculturale.

*Empatia* ca sursă importantă pentru o comunicare eficientă exprimă sensibilitatea pentru sentimentele altor oameni, capacitatea de a împărtăşi aceleaşi experienţe. Accentul pus pe empatie se bazează pe credinţa că există o punte de legătură între doi oameni aparţinând unor culturi diferite. A forma o punte empatică între experienţa a două persoane este un proces complex, acela de a rămâne în contact cu tine însuţi şi a intra în lumea celuilalt. O condiţie necesară realizării comunicării empatice o reprezintă prezenţa sincerităţii şi a îndepărtării prejudecăţilor. Toate acestea presupun conştiinţă de sine şi autocunoaştere din partea fiecărui agent cultural. Înţelegerea lumii şi viziunii celuilalt asigură cunoştinţe şi transparenţă pentru cultura celuilalt, formarea încrederii în disponibilitatea resurselor proprii de a deveni parte a lumii sociale. Empatia variază însă nu numai pe o scală proprie a intensităţii sale dar şi în expresia ei. La fel ca toate calităţile umane, empatia nu poate fi formată printr-o pedagogie universal valabilă pentru toate culturile. Un exemplu ne este prezentat de Roland, care ne arată că, în contrast cu accentul pe care americanii îl pun pe articulare şi expresie, asiaticii îşi exprimă adesea sensibilitatea empatică nonverval. În Coreea se numeşte „comunicare inimă la inimă". În relaţiile intime este considerat nepoliticos, dacă nu jignitor, să verbalizezi mulţumiri sau alte semne de apreciere. S-o spui cu cuvinte celuilalt implică faptul că nu eşti atât de intim ci mai degrabă străin. Adesea acest lucru este foarte greu de înţeles pentru americani şi pentru europeni (n.ns.). Şi mai străin pentru modul de comunicare nord-american este faptul că femeile asiatice au zeci de feluri de tăcere prin care comunică între ele, mai ales în familie. Aceasta presupune o considerabilă adaptare empatică din partea celuilalt [10].

Este însă necesar a se înţelege că pregătirea empatică nu devine în mod automat o garanţie a competenţei interculturale şi singura garanţie în acest sens.

Astfel, comunicarea interculturală este condiţionată de un întreg ansamblu de factori, deosebit de importanţi devenind competenţa interculturală a emiţătorilor şi receptorilor culturali, crearea unui mediu intercultural deschis şi transformator prin utilizarea unor canale în măsură să eficientizeze calitatea mesajului cultural.

## 3. Deschideri ale statusului bicultural

### 3.1. Necesitatea însuşirii unei limbi străine

Experienţa comunicării interculturale implică adesea necesitatea de a învăţa sau a vorbi o a doua limbă. A învăţa o nouă limbă înseamnă să creezi o nouă identitate indiferent de cultura sau experienţa străină. Ştiind că limba limbajul este principalul mijloc prin care are loc procesul formării identităţii, renunţarea la limba maternă pentru o altă limbă ne poate aduce în situaţia de a fi neputincioşi şi părăsiţi. În alte situaţii, pentru alte persoane, având în vedere contextele personale în care s-a învăţat limba maternă, nu de puţin ori negative pentru acestea, a doua limbă devine una eliberatoare, permiţând adăpostirea bagajului emoţional şi întărirea unei identităţi mai independente. Faptul că o persoană recunoaşte mai târziu că motivaţia de a învăţa o limbă străină a fost inconştientă, indică o învăţare profundă şi complexă despre ea ca persoană bilingvă. Persoana respectivă s-ar putea să înveţe o altă limbă ca pe o „scăpare" dintr-o anumită situaţie şi ca pe o pavăză împotriva anxietăţii asociate cu anii copilăriei. Astfel, a doua limbă poate fi folosită în încurajarea creşterii, a maturizării oamenilor.

Sensibilitatea umană nu este limitată la structurile, ritmurile şi nuanţele limbajului, dar include recunoaşterea că o limbă diferită poate duce la o modalitate diferită de a te exprima şi într-adevăr la experimentarea binelui propriu. Van Deurtzen recunoaşte propriile-i schimbări în diferite comunităţi lingvistice. Acesta relatează următoarele: „Am descoperit că trebuie să mă las să devin mai pasională dacă vreau să învăţ să vorbesc vreodată bine franceza, şi apoi bineînţeles a trebuit să învăţ să devin mult mai flegmatică şi raţională când încercam să-mi îndrept engleza:

de fiecare dată scoțând la lumină aspecte diferite ale caracterului meu, lăsând pragmatismul danez la o parte“ [11].

O persoană interculturală este aceea care pune accentul pe deschidere şi capacitatea de a acționa în condiții de nesiguranță şi contact cu „alteritatea“. Este important să fie identificată profunzimea a ceea ce este prețuit în a fi capabil să acționeze optim în situații interculturale. A fi deschis către ceilalți, în special ceilalți care reprezintă alteritatea străină, depinde de cât eşti de deschis față de tine. Iar a fi deschis față de tine înseamnă a fi deschis „față de alteritatea“ din tine, față de ceea ce este în afara conştientului. Să nu fi intercultural înseamnă să-ți fi „un străin ție însuți“ apreciază Kristeva, cât şi celorlalți [12]. O deschidere către celălalt şi realitatea lui prezintă o ocazie de a vedea şi de a pune sub semnul întrebării, ca presupunere, propriile atitudini ale cuiva în ceea ce este luat de bun în realitatea lui. De aici rezultă că o pedagogie a experienței interculturale trebuie să combine oportunități şi provocări şi să susțină atât privirea înlăuntru cât şi în afară.

Pentru a fi capabili să înțelegem diferența, pe care altul o manifestă, trebuie de asemenea, să fim capabili să ne dezidentificăm de propriile noastre credințe susținute cu pasiune şi să fim capabili să vedem pe ce concepții se bazează aceasta şi să investigăm funcțiile şi efectele credințelor sale.

Aceasta este necesar să înțelegi când anticipezi şi când reflectezi asupra experienței interculturale, în cadrul căreia a fi bicultural capătă importanță deosebită.

## 3.2. Particularități ale status-ului bicultural

Este nevoie a vedea dacă a fi bicultural poate însemna un avantaj real în formarea competenței interculturale și dacă a acționa intercultural creează posibilitatea înțelegerii mai bine a ceea ce înseamnă a fi bicultural. În acest sens, vom analiza ce înseamnă a fi bicultural, după care vom pune în relație devenirea biculturală cu acțiunea interculturală. Problema principală pe care o punem este aceea de a elucida dacă faptul de a deveni intercultural implică o schimbare în relația persoanei cu cultura, respectiv culturile în care a fost socializată (exemplu: o anume schimbare a identității culturale, precum și o anume schimbare a atitudinilor privind alte culturi și cultura proprie).

Teoria identității sociale, apreciază Tajfel [13], sugerează că persoanele interacționează la două niveluri: la nivelul comportamentului interpersonal și la nivelul comportamentului intergrupal. Atunci când circumstanțele sunt de așa natură încât caracteristicile grupului sunt proeminente – prezența unei limbi străine este un indicator al diferențelor intergrupale și prin urmare accentuează prezența caracteristicilor de grup – indivizii se categorisesc pe ei înșiși și pe alții în termenii apartenenței lor la grupuri (ex. acționează la cel de-al doilea nivel). Studiile empirice din câmpul teoriei identității sociale reflectă modul în care indivizii pot fi influențați de către grupuri și cum individualitatea lor, identitatea lor personală, poate fi dominată de identitatea lor grupală; de asemenea, ne arată cum anume reacționează persoanele față de alte persoane în termenii unei asemenea categorizări; cum anume conduce acest fapt la comparație și la competiție care reprezintă, în schimb, o bază pentru stima de sine – atunci când grupul din care face parte o persoană reuşeşte în competiția cu celelalte grupuri, stima de sine a persoanei respective creşte. Calitatea de membru al unui grup poate fi creată şi artificial, aşa cum s-a demonstrat experimental, dar acesta este de obicei un rezultat al procesului de socializare.

Prin intermediul proceselor de socializare primară şi secundară persoanele devin membre ale mai multor grupuri sociale. A deveni membru al unui grup social implică asimilarea culturii acestuia (conform conceptului de "habitus" al lui Bourdieu), dar şi a fi acceptat de către ceilalți în cadrul grupului, respectiv a se defini pe sine ca membru al grupului respectiv [14]. În concepția lui Barth, a fi membru al unui grup este astfel o consecință a propriei atribuiri, dar este de asemenea întărită de atribuirea făcută de către ceilalți, de faptul de a fi categorisit de către ceilalți ca membru al acelui grup [15]. Majoritatea grupurilor cărora le aparține persoana se completează reciproc: cineva poate fi membru al unui club de golf şi al unui club de fotbal, al unei şcoli şi al unei familii, cu toate că pot exista anumite grade de conflict între culturile implicate (unele familii nu acceptă toate credințele, valorile şi comportamentele pe care o şcoală le aşteaptă de la copii). Altele sunt mutual exclusive: o persoană nu poate fi în acelaşi timp membru al cluburilor de suporteri Dinamo şi Steaua sau cel puțin nu în mod deschis; vor exista situații în care o persoană va trebui să îşi ascundă calitatea de membru al unui grup, în timp ce revendică calitatea de membru al unui alt grup.

Dacă persoane din două grupuri sociale interacționează şi se află în competiție, acestea se influențează unele pe altele să acționeze conform identificării lor cu unul sau cu altul dintre

BUCUREŞTI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

cele două grupuri – fapt foarte evident atunci când grupurile sunt națiuni/state aflate în conflict sau atunci când echipele de fotbal şi grupurile lor de suporteri se întâlnesc.

Astfel, există identități mutual exclusive, cu trimitere la calitatea de membru al unor grupuri naționale sau etnice. Edwards distinge între grupurile etnice care se axează pe calitatea de membru prin descendență şi cultură împărtăşită, grupurile naționale, care sunt grupuri etnice cu ambiții politice [16]. Din nou, acestea se difererențiază de noțiunea de „stat", deşi națiunile aspiră adesea să-şi realizeze ambițiile politice sub forma unui stat-națiune omogen, exemplul cel mai recent fiind Iugoslavia. Totuşi, tendința spre reprezentarea politică şi independența de stat/națională nu reprezintă un fapt necesar, după cum susține Oommen: „O națiune este în mod esențial o entitate culturală şi nu este normal ca o națiune să-şi stabilească propriul stat, aşa cum se crede în general. Asemenea teorii şi experiențe sunt europene şi nu se potrivesc realităților din Asia de Sud" [17].

Calitatea de membru al grupurilor național-etnice trebuie să fie mutual exclusivă iar dacă persoana doreşte să facă parte din două sau mai multe grupuri aceasta trebuie să administreze cu grijă situația, atâta timp cât marea majoritate a membrilor unui grup etnic sunt monoetnici şi tolerează cu greu prezența „hibrizilor".

Exemplificările prezentate de Egger sunt luate din Tirolul de Sud (Italia), unde tinerii care sunt bilingvi, născuți dintr-un părinte aparținând minorităților germane şi dintr-unul aparținând majorității italiene, întâmpină dificultăți deoarece expectația este ca persoana să fie ori germană, ori italiană, cu ambii părinți aparținând aceluiaşi grup etnic.

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Primul citat arată forța atribuirii realizate de către ceilalți: ceilalți copii nu vor permite cuiva să fie atât german cât și italian, iar limbajul este cel care este perceput ca simbol al etniei, aşa cum este cazul adesea, dar nu întotdeauna:

- „A fost greu să devii bilingv?"
- „Aş putea spune că nu am avut probleme deosebite cu limba străină ci mai degrabă cu ceilalți copii. Deoarece urmam şcoala în limba germană, ei mă priveau ca şi când eram italian, iar la şcoala în limba italiană mă considerau german".

Astfel, tactica persoanei cu o competență lingvistică adecvată este să se identifice cu etnia oamenilor cu care interacționează la un moment dat:

„ ... Deoarece am fost întotdeauna un foarte bun vorbitor al ambelor limbi. Dacă mă aflam în grupurile germane, vorbeam limba germană şi ceilalți nu observau că eram italian, respectiv că am o mamă italiancă, iar dacă mă aflam între italieni, întotdeauna credeau că sunt italian. În felul acesta, n-am întâmpinat niciodată dificultăți" [18].

Întrebarea care se naşte acum, totuşi, este cum experimentează persoana acest proces de atribuire de către sine şi de către alții şi care este efectul asupra identității sale. Din păcate, există foarte puțină cercetare sistematică, bine fundamentată teoretic, care să ne arate ce anume implicată faptul de a fi bicultural. Este adevărat că Norton a făcut studii asupra femeilor imigrante în Canada [19], iar Miller [20] a analizat identitățile în schimbare ale tinerilor imigranți în Australia. Ambii se concentrează pe probleme legate de puterea deținută în comunitate, pe dezvoltarea unor noi identități sociale şi pe importanța învățării limbii în acest context, dar nu urmăresc impactul psihologic al faptului de a fi constrâns să înveți o altă limbă și efectul asupra identităților sociale existente în cazul unei persoane.

La fel, Valdez [21] explică de ce, în mod particular, tinerii trebuie să aleagă de obicei între două identități culturale pe care sunt capabili să le accepte dar care sunt percepute ca fiind mutual exclusive de către grupurile culturale în discuție. Conflictul este experimentat în mod particular de către tinerii cu identități birasiale (african – americană și european – americană), dar și de către americanii hispanici, cu părinții aparținând unor grupuri etnice hispanice și americane.

Un exemplu izbitor pentru această situație este surprins de Eva Hoffman în relatarea ei privind dobândirea rezidenței în Canada și în ultimă instanță a cetățeniei canadiene:

„Ne îndreptăm spre o bancă situată în dosul încăperii; nu s-a întâmplat cine știe ce, cu excepția unei schimbări psihologice infime, seismice. Schimbarea numelor noastre le trimite la o distanță infimă de noi – dar există o prăpastie, în care sălășluiește duhul infinit de rău al abstracției. Numele noastre poloneze nu se mai refereau la noi; erau în mod sigur ale noastre, asemeni ochilor și mâinilor noastre. Aceste apelative noi, pe care noi înșine nu le putem pronunța încă, nu sunt ale noastre. Ele sunt etichete de identificare, semne fără trup ce arată spre obiecte care se întâmplă să fie sora mea și eu. Ne îndreptăm spre locurile noastre, într-o cameră plină de fețe necunoscute, purtând nume care ne fac să ne simțim străini față de noi înșine“ [22].

Experiența doamnei Hoffmann, așa cum este descrisă în cartea ei, sugerează că ea nu s-a simțit niciodată pe deplin confortabil cu valorile, credințele și comportamentele nord-americane, în ciuda faptului că și-a petrecut marea majoritate a vieții acolo. Forța socializării primare într-un mediu cultural este de o asemenea manieră încât achiziția „târzie“ a unei alte identități nu este similară cu socializarea primară biculturală.

În mod similar, relatarea Christinei Bratt Paulston privind propria ei experiență biculturală este aceea a cuiva a cărui socializare primară a avut loc într-un mediu suedez monocultural și care s-a mutat apoi în altă țară, în S.U.A., asemeni italienilor în Belgia, asemeni lui Hoffmann în Canada, sau românilor în Germania, Spania, America etc.

Paulston aderă la un model cultural particular, care identifică trei dimensiuni: cogniția, afectivitatea și acțiunea. Sub aspectul cogniției, aceasta sugerează că o caracteristică asociată faptului de a fi bicultural este „să fii capabil să interpretezi semnificația unuia și aceluiași fenomen din perspectiva a două culturi“ – de asemenea o caracteristică, adăugăm noi, a persoanei competente intercultural. Totuși, atunci când aduce în discuție dimensiunea afectivă, sesizăm existența unei legături implicite cu noțiunea de „socializare“.

Sub aspectul domeniului afectiv, Kleinjans postulează existența următoarelor niveluri: percepția, evaluarea, reevaluarea, reorientarea, identificarea. Percepția și evaluarea se referă doar la a ajunge să cunoști și să accepți aspectele unei culturi diferite, cum ar fi mâncarea și muzica, precum și valorile estetice și morale... Reevaluarea este procesul de schimbare a propriilor valori. „Ea poate însemna o schimbare a priorităților, renunțarea la anumite valori din pricina altora sau lărgirea propriului sistem de valori“. Reorientarea se referă la schimbarea direcției propriei vieți, „impulsionată de valorile adoptate de la cea de-a doua cultură”. Identificarea înseamnă a deveni una cu oamenii de o altă cultură, situație în care „o persoană își schimbă cetățenia“ [23].

Paulston ca lingvist profesionist, nu întâmpină dificultăți în calitate de bilingv, dar constată că este dificil să fii bicultural. Calitatea sa de bilingv/poliglot nu reprezintă problema cea mai importantă. Gradele de competență în două sau mai multe limbi sunt relevante, aşa cum am arătat mai devreme, doar atâta timp cât permit oamenilor să-şi ascundă una dintre identitățile lor; nu gradul de competență în sine face ca o persoană să fie mai mult sau mai puțin biculturală. Întrucât membrii unui grup în care se vorbeşte o singură limbă nu pot evalua de obicei competența unei persoane care vorbeşte limba altui grup, este firesc faptul că ei procedează astfel, ceea ce este important. Dacă ei decid că abilitatea lingvistică a persoanei nu este similară cu cea a unui vorbitor nativ, atunci îi atribuie acelei persoane calitatea de membru al unui alt grup. De exemplu, copiii din Japonia presupun că orice persoană care nu este japoneză şi vorbeşte limba engleză trebuie să fie americană.

Totuşi, Paulston sugerează că există asemenea niveluri de incompatibilitate pentru persoana care experimentează valori culturale conflictuale:

„La aceste niveluri, nu cred că este posibil să fii bicultural.. Atunci când am obținut cetățenia americană, a trebuit să renunț la cetățenia mea, suedeză; nu am putut să le dețin pe amândouă. La fel se întâmplă cu valorile culturale conflictuale; în acelaşi mod în care cineva nu poate să creadă simultan în importanța supremă a consensului, a concilierii intereselor de grup şi în confruntare, în drepturile supreme ale persoanei de a-şi rezolva problemele“.

Astfel, ea sugerează faptul că valorile şi credinţele se manifestă la niveluri diferite, dintre care unele sunt irevocabile, pentru care nu există alternanţă şi altele din care se poate alege, pentru a se potrivi situaţiei (ex. există un fel de alternare deliberată).

„În felul acesta, eu cred că ceea ce se întâmplă este că persoana «alege şi culege». Unele aspecte culturale sunt imposibil de modificat. Mulţi americani comentează pe seama sincerităţii mele, dar suedezii nu fac niciodată asta. Acum nu aş vrea să pretind că suedezii mint mai puţin decât americanii, dar cred că se pune un mai mare accent pe valoarea de a spune mereu adevărul (sau a nu spune nimic) în socializarea copiilor suedezi. Ştiu că unii oameni mă displac din acest motiv, dar eu tot nu mă schimb, pentru că nu pot, pur şi simplu. Dar multe aspecte culturale se află în cadrul graniţelor schimbării; cineva poate învăţa să întârzie o jumătate de oră şi să nu considere aceasta ca fiind un deficit moral; cineva poate învăţa să mănânce cu degetele şi să se simtă adult. Dar asemenea schimbări privesc în special comportamentul de suprafaţă, comportamentul pe care o persoană îl poate comuta înainte şi înapoi".

Ea atrage de asemenea atenţia că atunci când unei persoane îi sunt impuse valori conflictuale, ar putea rezulta o anumită formă psihopatologică. Experienţa tinerilor din Tirolul de Sud nu este din fericire atât de extremă, dar există indicaţii sigure ale instalării stresului psihic faţă de presiunea constantă, faţă de faptul de a fi târât în două direcţii.

„Se întâmplă uneori ca persoanei să nu-i fie permis «să aleagă şi să culeagă» dintre cele două culturi ale sale, fiindu-i impuse în schimb valori contradictorii. Rezultatul constă adesea într-o formă psihopatologică. În colecţia ei fascinantă de studii de caz, Seward [24] analizează apariția stresului la astfel de persoane, cum ar fi cazul băiețelului japonez Nisei, sfâșiat între dorința sa de a adopta valorile egalitariste moderne și impunerea drastică a valorilor tatălui său, valori tradiționale japoneze. Reacția sa la un asemenea conflict a fost cedarea nervoasă, incapacitatea (sau refuzul?) de a dialoga cu nici una dintre normele culturale“ [25].

Conform afirmațiilor acestei autoare, este posibil să fii bicultural în anumite privințe, la nivelurile de comportament unde nu sunt prezente conflicte, dar acest fapt nu este posibil acolo unde există valori contradictorii la alte niveluri, mai profunde. Autoarea se referă la biculturalism mai degrabă decât la multiculturalism, deoarece în orice moment, în experiențele variate ale unor țări diferite pe care le descrie, problema este relația dintre propriul ei set de valori și valorile societății din jurul ei, fie ea americană, marocană sau suedeză. Totuși, o persoană poate cunoaște direct societăți diferite, în momente diferite ale biografiei sale și prin urmare poate să acumuleze mai mult decât două seturi de comportamente, respectiv „percepții și aprecieri“. Cu toate acestea, ea rămâne convinsă că persoana nu poate „găzdui“ valori și semnificații contradictorii la nivelurile reorientării și identificării, făcând o distincție utilă între niveluri: abilitatea de a se adapta la nivel de comportament și nu în mod necesar în privința valorilor și credințelor.

Un studiu interesant este realizat de Byram M. și Leman J. pe baza investigării unor studenți în anii terminali la limbi străine, studenți care au petrecut un an în altă țară și care au fost intervievați zece ani mai târziu, studiu din care rezultă că este dificil să deții două identități naționale [26]. Aceștia prezintă cazul unei studente pe care au numit-o Lynn. După un an petrecut peste hotare, în Franța, ea a spus că nu se mai simțea englezoaică, deşi chiar scurtul interval de timp dintre „când m-am întors“ şi „acum“ – de aproximativ trei luni – o schimbase deja:

„Acum aş spune – nu sunt sigură acum, dar când m-am întors – aş spune că eram mai degrabă europeană, decât englezoaică. Mi-ar plăcea să fiu franțuzoaică, dar nu se poate. Nu pot fi niciodată franțuzoaică, deoarece trebuie să te naşti franțuzoaică. Totuşi, n-am putut să fiu franțuzoaică. Nu există nici o modalitate prin care să poți deveni francez. Poți să locuieşti în Franța, poți să vorbeşti limba franceză, dar nu poți să fii francez niciodată, decât dacă într-adevăr te naşti francez“.

Astfel, în acest punct, ea are o percepție şi o experiență a identității care se relaționează cu identitatea națională şi etnică, cel puțin în legătură cu faptul de a fi francez. Identitatea europeană este, oricum, de o natură distinctă.

Zece ani mai târziu, când a fost intervievată, era căsătorită cu un belgian, locuia în Belgia şi născuse primul ei copil, a cărui socializare biculturală, implicând două identități şi două limbi, îi va atrage atenția asupra propriei sale identități. Ea relatează faptul că a învățat de la socrii ei câte ceva despre istoria Belgiei, care este utilă pentru „a prinde rădăcini“. „De fapt, nu aveam rădăcini din acea parte, dar învățând prin ei îmi formez rădăcini în direcția aceea şi mi-ar plăcea ca fiica mea să învețe de asemenea de la ei“. Ea relatează astfel crearea unui simț al apartenenței, al etniei, în cadrul căruia conştiința istorică este crucială şi totuşi, ea nu are dreptul să voteze, prin urmare cetățenia şi identitatea nu coincid. Astfel, ca răspuns la întrebarea dacă simte că aparține Belgiei, ea spune:

„Atât cât pot, da – eu nu voi fi niciodată belgiancă – eu voi fi mereu englezoaică, însă există atât de mulți oameni care se află în aceeași situație în Bruxelles – nu e o diferență izbitoare“.

La fel ca în cazul conștiinței istorice a noilor sale rădăcini belgiene, ea și soțul ei amplifică sentimentul de apartenență la poporul englez intrând în Trustul Național și urmărind știrile BBC.

Opțiunea pentru o identitate europeană nu mai este, totuși, la fel de încărcată de semnificație pentru ea. Aceasta nu este îndeajuns de puternică pentru a fi o „naționalitate” și rămâne în mare măsură o entitate economică:

„Nu devii atât de centrat pe ideea de a fi european, nu în mod particular – în mod evident eu sunt și de aceea sunt capabilă să lucrez cu ușurință în Bruxelles și să călătoresc dintr-o parte în alta foarte liber, dar întregul concept de a fi european nu se reduce la mult – suntem ceea ce suntem și acesta este modul nostru de a fi – eu cred că pentru a fi european este o situație negativă dacă pierzi din vedere diferențele și cred că ceea ce este important despre Europa este faptul că există toate aceste naționalități diferite și limbi diferite și culturi diferite – dacă tu ca întreg devii un amalgam de ceva european, ce înseamnă aceasta? – trebuie să ai istoria, trebuie să ai rădăcinile și aceasta semnifică toate diferențele – dacă doar ar exista entitatea de „european“ ca un lucru global, nu cred – eu cred că este bine că Europa devine mai puternică și că economia progresează și că ne apărăm un pic mai bine contra americanilor – dar ca entitate globală, consider că este greu – cu toții se simt europeni, dar aceasta nu va fi niciodată naționalitatea ta“. (Lynn)

Ceea ce nu trebuie să pierdem din vedere din toată această relatare este faptul că atenția se concentrează în mod inevitabil pe diferențe, respectiv pe valori și credințe contradictorii, dar și pe faptul că există de asemenea multe puncte comune. Probabil că există concepte comune în cadrul tuturor culturilor, dar este mai puțin clar cât de universale sunt credințele și valorile. Asemănările și, din nou, în mod special, contrastele dintre „Vest“ și „Est“ sugerează că în fiecare dintre aceste lumi există o temelie comună și multe lucrări de specialitate, respectiv practica din instrucția interculturală se bazează pe această presupunere, dar că este nevoie de mult mai multă cercetare.

În al doilea rând, atenția acordată diferențelor conduce la prezentarea identităților culturale într-o lumină dihotomică, pe când existența unei baze comune sugerează că a fi bicultural se poate dovedi a fi mai ușor în unele situații în care există puncte comune, decât în altele, în care apar în prim-plan diferențele.

În acest sens, se pare că identitatea națională/etnică este una dintr-un număr oarecare de identități sociale pe care le deține o persoană, dar este în mod particular una semnificativă, care în Europa și în inima vestului poate fi consolidată prin politizarea ei ca identitate de națiune-stat. Ca toate identitățile sociale, aceasta se construiește social și atribuirea făcută de către celălalt este cel puțin la fel de puternică ca și autoatribuirea. Atunci când atribuirea făcută de către ceilalți și autoatribuirea se află în divergență, oamenii suferă, câteodată până la punctul de a avea nevoie de terapie. Prin urmare, autoatribuirea față de două grupuri naționale/etnice deschide calea conflictului cu atribuirea făcută de către ceilalți și a deveni bicultural se poate dovedi în mod particular dificil și dureros. Cu toate acestea, atunci când oamenii experimentează socializarea primară în două grupuri

BCU Cluj / Central University Library

etnice, identitatea biculturală poate avea succes iar noi putem fi simultan „doi oameni”.

Totuşi, persoanele care parcurg socializarea pimară într-un grup naţional/etnic şi ulterior, în adolescenţă sau mai târziu, se află într-un alt grup, nu par să fie capabili să fie „doi oameni“ cu aceeaşi uşurinţă. Puterea socializării primare este de aşa natură încât nu poate fi tolerat un alt set de credinţe şi valori, deşi este posibilă practicarea altor comportamente.

Astfel, răspunzând la întrebarea dacă a deveni bicultural implică o schimbare a identităţii precum şi o schimbare a atitudinilor, M. Byram sugerează că a fi bicultural în sensul să ai două identităţi naţionale/etnice este dificil, deşi nu chiar imposibil [27]. Deşi în acest sens a fi bicultural necesită reţinerea într-o singură persoană a unor valori şi credinţe contradictorii, acest lucru poate fi făcut dacă societatea din jur o permite. Totuşi, dificultatea de „a fi doi oameni” a devenit evidentă şi cea mai puţin pretenţioasă opţiune – aceea de a fi capabil să te adaptezi la diferite comportamente – este poate mai comună.

O chestiune care decurge din aceasta, demnă de luat în considerare de către profesorul de limbi străine, este faptul că mulţi educaţi sunt implicaţi în acest proces dificil de a fi sau a deveni biculturali. De aceea, atunci când întâlnesc o nouă limbă şi o nouă cultură, ei se află într-o poziţie semnificativ diferită faţă de persoanele care sunt monoculturale sub aspectul identităţii naţionale/etnice. Implicaţiile pentru pedagogie trebuie să fie elaborate în detaliu, dar este în mod sigur important să se procedeze aşa şi ca asemenea educaţi să nu fie trataţi în acelaşi mod ca educaţii monoculturali.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

După cum au susținut împreună Geneviève Zarate şi Michael Byram în prima lor lucrare despre competența interculturală, a acționa în manieră interculturală înseamnă a pune în relație două culturi [28]. Dezvoltarea conceptului se realiza în contextul predării limbilor străine prin raportarea la cultura națiunilor şi a statelor națiune. Unul dintre efectele predării limbilor străine (şi a culturilor) a fost considerată abilitatea de a vedea cum diferite culturi se relaționează una cu cealaltă – în termeni de similarități şi diferențe şi poate de asemenea în termeni de origine - şi a acționa ca mediator între ele sau mai precis între oameni care s-au socializat în acestea. Acest fapt includea de asemenea „a media" între propria persoană şi ceilalți (ex. a fi capabil de a prelua o perspectivă externă asupra modului în care interacționezi cu ceilalți şi să analizezi şi, acolo unde este dezirabil, să-ți adaptezi propriul comportament la valorile şi credințele subiacente). Astfel, în fiecare moment dat în timp, apreciau aceşti autori, persoana aduce în contact prin sine două seturi de valori, credințe şi comportamente şi în acest sens există aproape întotdeauna o relație binară, dar orice persoană poate avea o anume experiență şi competență care să îi permită să se raporteze unei varietăți de combinații între culturi.

Cei mai buni mediatori sunt aceia care înțeleg relația dintre propria lor limbă şi diversitatea limbilor, dintre propria lor cultură şi culturile a diferite grupuri sociale din societatea lor pe de o parte şi relația existentă între variate limbi şi culturi, între care ei se regăsesc acționând în calitate de mediatori. Wierzbicka, analizând relația dintre limbă şi cultură, apreciază că aceasta este condensată în cuvinte-cheie, în cuvinte bogate în conotații specifice unei culturi şi în relația cu echivalenții aparenți din altă cultură [29], a căror învățare și analiză reprezintă un stadiu crucial în a deveni mediator intercultural.

Întrucât a fi intercultural este o activitate, este necesar a analiza care sunt comportamentele implicate, rolul educației în dezvoltarea abilității de a fi intercultural, ceea ce însă s-ar putea să nu fie aplicabil situației de a fi bicultural. Analizând competența de comunicare interculturală, Byram [30] stabilește următoarele finalități educaționale, de natură afectivă, cognitivă și comportamentală:

- *atitudini*: curiozitate și deschidere, disponibilitatea de a suspenda neîncrederea față de alte culturi și încrederea în cultura proprie (*savoir être* – „a ști să fii“);
- *cunoștințe*: privind grupurile sociale, produsele și practicile lor, atât din țara proprie, cât și din cea a interlocutorului și cunoștințele despre procesele generale ale interacțiunii societale și individuale (*savoirs* – „achiziții“);
- *priceperi legate de interpretare și relaționare*: abilitatea de a interpreta un document sau un eveniment aparținând unei alte culturi, de a-l explica și relaționa cu documente din cultura proprie (*savoir comprendre* – „a ști să înțelegi“);
- *priceperile de a descoperi și a interacționa*: abilitatea de a dobândi cunoștințe noi dintr-o cultură și practici culturale și abilitatea de a opera cu cunoștințe, atitudini și priceperi, sub constrângerile timpului real de comunicare și interacțiune (*savoir apprendre/faire* – „a ști să înveți/să faci“);
- *conștiința culturală critică/educația politică*: abilitatea de a evalua în mod critic și pe baza unor criterii clare practici și produse din propria cultură și din alte culturi și țări (*savoir s'engager* – „a ști să te angajezi“).

Competența interculturală se înscrie astfel pe o plajă largă care cuprinde atitudini, abilități, priceperi și cunoștințe, adoptarea acelui comportament care înseamnă angajare pe baza cunoașterii și înțelegerii celorlalte culturi și a propriei culturi. În acest sens, apare din nou în discuție înțelegerea relației dintre a fi intercultural și identitatea culturală.

Vom pleca în analiza noastră de la datele unui studiu realizat de Doyé, în anul 1992 [31], în care sunt prezentate concluzii referitoare la socializarea primară și secundară în relație cu învățarea limbilor străine. Inițierea copiilor în învățarea limbilor străine în școli are loc pe baza parcurgerii unei etape adiționale de socializare, secundare în viziunea acestui autor, care intervine esențial în două moduri.

În primul rând, copiilor li se solicită să retrăiască o parte din socializarea lor primară și secundară sub o nouă formă. Spre exemplu, ei trebuie să învețe din nou cum să numere sau care sunt numele culorilor și aceasta reprezintă de obicei o nouă modalitate de a pune în relație limba cu realitatea, deoarece numele culorilor și a numerelor nu se află într-o relație univocă cu echivalentul aproximativ din limba lor maternă. Într-un stadiu mai avansat, ei învață că noțiunile lor de „libertate", „prietenie“ sau „patrie“ nu sunt universale și sunt înțelese diferit în altă parte. În al doilea rând, experiența lor de viață se extinde așa cum se întâmplă în mod constant în procesul de școlarizare, dar cu un set diferit de credințe, valori și comportamente implicite în noua lume pe care o întâlnesc, pe când marea majoritate a curriculum-ului este fundamentată pe cultura socializării secundare, extinzând-o doar; totuși, istoria și geografia, la fel ca predarea limbilor străine, dețin potențialul de a realiza inițierea în culturi noi. Pe scurt, există potențialul de a familiariza copiii cu un grup social nou, cu o nouă identitate care, ca și în celelalte cazuri ale identității etnice, nu este complementară, ci mutual exclusivă în ea însăși.

Desigur, pentru educați, apare o problemă fundamentală existențială, aceea de a-și asuma sau nu noua identitate socială, care poate însemna într-o situație extremă abandonarea identității naționale, situație foarte puțin probabilă. Există însă o altă posibilitate, plauzibilă, în care socializarea secundară să fie influențată de valorile, comportamentele și credințele unei alte culturi, spre exemplu atunci când limba străină are un prestigiu mai ridicat în comparație cu limba maternă a educatului. Este prezentat cazul Senegalului în lucrarea de față, sau în general predarea limbii engleze în țările în curs de dezvoltare.

Considerăm, așa cum susțin și Meyer [32] și Kordes [33] că totuși, experiența profesională și intuiția noastră ne sugerează faptul că învățarea limbilor străine la clasă, mai ales la cursurile primare și secundare nu este de obicei suficientă pentru a crea dorința de a trece într-un alt grup național, pentru ca individul să-și asume o altă identitate națională și obținerea statutului de mediator intercultural.

Însă, revenim și întărim o concluzie prezentată de mai multe ori pe parcursul acestei lucrări, conform căreia studenții și alți oameni care petrec ani de zile în străinătate, simt că schimbarea nu a intervenit într-o altă identitate națională, ci într-o identitate transnațională sau internațională, care își poate manifesta influența semnificativă, pe termen lung.

A devenit evident faptul că a fi bicultural este dificil și aceasta depinde de personalitatea individului, de cât de diferite sunt cele două culturi și de gradul de acceptare de către ceilalți. Dacă majoritatea lucrărilor de specialitate se concentrează în mare parte pe cercetările privind persoane care au trăit o experiență traumatizantă și au nevoie de ajutor, este necesar să se prezintă mult mai multe situații ale unor „rezolvări fericite“, prin care să se demonstreze că biculturalii consideră unele aspecte ale experienței lor mai puțin dificil de depășit decât altele. Educatorii înțeleg astfel că nu este deloc ușor să-i facă pe educații lor biculturali sau triculturali prin intermediul unei a doua sau a treia limbi străine și culturi. Cercetările asupra bilingvilor - și majoritatea biculturalilor sunt bilingvi - demonstrează că ei au o metaconștiință mai consistentă în privința limbii și o anume abilitate de descentrare. Este posibil ca biculturalii să fie „etnocentrici în două culturi“ la fel cum monoculturalii pot fi etnocentrici în una singură. Rezultă de aici apariția unei sarcini specifice pedagogiei care trebuie să-și construiască în mod diferit strategiile educaționale pentru activitățile desfășurate cu biculturalii și respectiv cu monoculturalii.

Literatura de specialitate pedagogică plecând de la deosebirea dintre a acționa intercultural și a fi tricultural, deosebire dată de gradul de conștiință al implicării atât teoretice [34] cât și practice [35], se concentrează pe determinarea educaților în a conștientiza relațiile dintre culturi și a promova metode de studiu comparative pentru a obține acest efect.

În concluzie, putem spune că o problemă deosebită atunci când se discută de competența interculturală nu o reprezintă schimbarea identității culturale național/etnice a educaților ci a atitudinilor acestora. Este evident faptul că educatul cu mai multă experiență privind alte culturi, va înțelege relativitatea propriei culturi și va putea mult mai ușor să adopte un comportament intercultural.

### 3.3. Deschideri ale comunicării interculturale

Construirea unor situații educaționale specifice vieții de familie și unor activități sociale și culturale, îi ajută pe educați să recunoască avantajele comunicării, să fie în măsură să împărtășească cunoștințe, credințe, idei și cele mai profunde gânduri, sentimente și trăiri interioare. Comunicarea implică așadar, împărtășirea, schimbul, deschiderea, transparența și înțelegerea reciprocă. Prin aceasta se învață să nu te refugiezi în tăcere, singurătate sau să lași lucruri nespuse și mai ales să scapi de prejudecățile care pot fi deseori sursa nefericirii personale și a celorlalți.

Educația interculturală și comunicarea specifică acesteia vor avea de îndeplinit două scopuri corelative: să-i facă pe educați să cunoască propria cultură și în ce constă unicitatea și diferența acesteia și respectiv de a le forma și dezvolta un set comun de valori și calități morale și intelectuale care să le permită accesul mai facil la alte culturi care privesc lumea în mod diferit, care să-i ajute că parcurgă drumul către ceilalți și purtarea unui dialog constructiv cu aceștia. Realizarea unui dialog eficient presupune un parteneriat puternic astfel încât să nu se rămână la nivelul unui dialog între necuvântători sau la un monolog artificial, ci la a crea posibilitatea de a deschide acea comunicare în care fiecare partener să nu ezite să ia ce e mai bun de la ceea ce oferă celălalt. Este o certitudine faptul că o societate care este încrezătoare în propria cultură poate face față influențelor din afară, în timp ce o societate aflată în poziție defensivă, închisă în sine, este mult mai atașată de

BOGDAN VODĂ UNIVERSITY LIBRARY

tradiția pură autohtonă şi mai puțin, sau deloc deschisă dialogului intercultural.

În vederea ilustrării acestui aspect nu ducem lipsă de exemple: cultura română de-a lungul istoriei sale s-a format prin simbioza culturii autohtone cu cea greacă, romană, latină şi occidentală, civilizația arabă în culmea măreției sale (din secolul al IX-lea până în secolul al XIV-lea) a beneficiat din plin de cunoştințele grecilor, persanilor şi chinezilor; procesul modernizării Japoniei în a doua jumătate a secolului trecut a fost rezultatul unei combinații atent dirijate între achizițiile de vârf ale culturilor occidentale, în special, şi nucleul cultural propriu. Din evoluția culturilor, mai exact a factorilor care au contribuit la aceasta se poate observa că unul dintre factorii cu rol important în succesul dezvoltării civilizației şi culturii unei națiuni sau comunități de mai mici dimensiuni l-au avut deschiderea către alte idei şi voința şi capacitatea de a asimila valori autentice ale altor culturi. Se înțelege astfel de ce educația interculturală îşi propune să obțină acel tip de personalitate deschis, în măsură să-şi cunoască propria cultură în toată diversitatea ei pentru a putea benefica de oportunitățile oferite de alte culturi.

Necesitatea şi practica comunicării interculturale nu constituie o idee nouă, dar astăzi noutatea constă în a realiza un dialog care este reciproc acceptat într-o atmosferă de încredere şi respect pentru identitatea celorlalți, prin punerea în valoare a creativității şi valorilor autentice ale culturilor între care se realizează schimburile reciproce. Astăzi, în loc să se urmărească dominarea ar trebui să se recurgă la înțelegere pentru că numai pe această bază pot fi valorificate diferențele culturale şi se poate crea noul mod de viaţă specific comportamentului intercultural.

Ştim că fiecare cultură „vede” lumea în mod diferit şi că aceste percepţii variate sunt întotdeauna construite pe fapte şi situaţii obiective, cum ar fi mediul natural înconjurător şi realitatea socială care îşi pun amprenta pe apariţia unor interpretări diversificate în diferite contexte culturale. În acelaşi timp, există şi rezultate identice pe care diferitele comunităţi le-au obţinut prin aplicarea unor tehnici variate în rezolvarea unor probleme practice din domenii cum ar fi agricultura, medicina şi construcţia locuinţelor care dovedesc faptul că, în ciuda tipului de soluţie ales, inspirat dintr-un anumit mediu cultural şi natural, soluţia în sine ne demonstrează întotdeauna prezenţa unor legi universale ce stăpânesc destinul speciei noastre.

Natura comună a acestui destin devine mai clar conturată şi mai evidentă în „era satului universal” (un termen inventat de canadianul Marshall Mc Luhan), datorită dezvoltării rapide a telecomunicaţiilor care reduc distanţele şi dimensiunea planetei. Şcoala pentru viitor şi educaţia în viitor se vor orienta din ce în ce mai mult spre dimensiunea planetară pentru a oferi oamenilor o viziune globală asupra problemelor umane şi sociale şi pentru a contribui la afirmarea aspiraţiilor fundamentale ale omului spre progres, dreptate, libertate, înţelegere şi comunicare. Constituţia UNESCO atrage atenţia asupra acestui lucru în mod clar atunci când afirmă că „pacea bazată în mod exclusiv pe înţelegeri politice şi economice ale guvernelor nu ar fi o pace care să asigure sprijinul popoarelor din lume în mod unanim, de lungă durată şi sincer“ [36].

Putem afirma astfel că fenomenul universalizării relaţiilor umane trebuie să fie însoţit de o creştere a gradului de

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

conştientizare şi a căilor de schimb şi comunicare între culturi, o misiune dificilă şi cu un grad înalt de aspiraţie: dificilă datorită conflictelor care dezbină lumea în prezent, a violenţei cauzate de naţionalismul extremist şi motivantă prin ţelurile propuse de acceptare a valorilor de toleranţă, solidaritate umană şi respect pentru ceilalţi.

Secolul al XXI-lea şi mileniul al III-lea vor constitui cu siguranţă reperele unei noi istorii a umanităţii la a cărei scriere o contribuţie tot mai însemnată o vor aduce cultura şi purtătorii de cuvânt ai acesteia printr-un efort constant şi prolific deschis dialogului cu celălalt, prin dorinţa comună de a promova valorile culturale autentice, indiferent de spaţiile spirituale, geografice sau temporale în care se manifestă acestea. Comunicarea şi cultura vor deschide şi dezvolta fundamentele reale ale unei noi construcţii sociale, interne şi internaţionale.

## Note bibliografice

[1] Hybels, S., Weaver, R., *Communicating Effectively*, Rondom House, New York, 1986, p.6

[2] De Vito,J., *Human Communication, The Basic Course*, Harper & Row Inc., New York, 1988, p.4

[3] Ross, R., *Speech communication*, Prentice-Hall, New Jersey, 1986, p.8

[4] Berry, J., Poortinga, Y., H., Segall, M., Dasen, P., *Cross-Cultural Psychology*, Cambrige University Press, New York, 1992, p.18

[5] Cucoş, C., *Educaţia. Dimensiuni culturale şi interculturale*, Editura Polirom, 2000, p. 137

[6] Nicklas, H., *L'apprentissage interculturel: conditions de réalisation et objectifs*, în Lucette Colin, Burkhard Muller (coord.), *La pédagogie des rencontres interculturelles*, Editura Economica, Paris, 1996, pp.180-181

[7] Steiner, G., *După Babel. Aspecte ale limbii şi traducerii*, Editura Univers, Bucureşti, 1983, p. 515

[8] Du Praw E.M., Axner, M., *Working on Comman Cross – Cultural Communication Challenges*, în file://A:\AMPU/Guide/Common/Cross-Cultural/Communication

[9] Idem

[10] Roland, A., *Cultural Pluralism and Psychoanalysis: The Asian and North American Experience*, Clevedon: Multilingual Matters, 1996.

[11] Van Deurzen, E., *Paradox and Passion: An Existential Approach to Theropy and Counselling*, Chichester: Wiley, 1998.

[12] Kristeva, J., *Strangers to Ourselves,* New York: Columbia University Press, 1991.

[13] Tajfel, H., *Human Groups and Social Categories.* Cambridge: Cambridge University Press; 1981.

[14] Idem .

[15] Barth, F. (1969). Introduction. *Ethnic Groups and Boundaries*. London: Allen and Unwin.

[16] Edwards, J. (1985). *Language, Society and Identity.* Oxford: Blackwell.

[17] Oommen, T., K. (1999). Conceptualising nation and nationality in South Asia. In S.L. Sharma and T.K. Oomen. *Nation and National Identity in South Asia*. New Delhi: Orient Longman.

[18] Egger, K. (1985). *Zweisprachige Familien in Südtirol: Sprachgebrauch und Spracherziehung.* Innsbruck: Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft, 1985, p. 178.

[19] Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning. Gender, Ethnicity and Educational Change.* Harlow: Longman, 2000.

[20] Miller, J., Becoming audible: social identity and second language use. *Journal of Intercultural Studies* 20 (2), 1999, pp.149 – 65.

[21] Valdez, J., N. , Psychotherapy with bicultural hispanic clients. *Psychotherapy,* 37 (3), 2000, pp.240 – 46.

[22] Hoffmann, E. , *Lost in translation. A life in a New Language.*Harmondsworth: Penguin, 1989, p. 105.

[23] Paulston, C., B. , Biculturalism: Some reflections and speculations. In C.B. Paulston. *Sociolinguistic Perspectives on Bilingual Education.* Clevedon: Multilingual Matters, 1992, p. 124.

[24] Seward, G.. *Clinical Studies in Culture Conflict.* New York: Ronald Press, 1958.

[25] Paulston, op.cit, p. 126.

[26] Byram, M. and Leman, J. ,*Bicultural and trilingual Education: The Foyer Model in Brussels.* Clevedon: Multilingual Matters, 1990.

[27] Idem.

[28] Byram, M. and Zarate, G., Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence. In Council of Europe *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching* (pp 7 - 43). Strasbourg: Council of Europe. 1997.

[29] Wierzbicka, A., *Understanding Cultures through their Key Words.*Oxford: Oxford University Press, 1997.

[30] Byram, M., *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence:* Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

[31] Doyé, P. , Fremdsprachenunterricht als Beitrag zu tertiärer Sozialisation. In D. Buttjes, W. Butzkamm and F. Klippel. *Neue Brennpunkte des Englischunterrichts* (pp 280 – 95), Frankfurt am Main: Peter Lang, 1992.

[32] Meyer, M., Developing transcultural competence: Case studies of advanced foreign language learners. In D. Buttjes and M. Byram, *Mediating Languages and Cultures.* Clevedon: Multilingual Matters, 1999.

[33] Kordes, H., Intercultural learning at school: Limits and possibilities. In D. Buttjes and M. Byram, *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991.

[34] Zarate, G., *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Hachette., 1993.

[35] Kramsch, C., *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Presss, 1993.

[36] Constituția UNESCO, preambul.

# Capitolul IV.

# PREDAREA ŞI ÎNVĂŢAREA COMPETENŢEI INTERCULTURALE

Putem vorbi şi de un cadru specific pentru *predarea şi învăţarea competenţei interculturale* în cadrul pregătirii prin diferite activităţi? Este o problemă deosebit de importantă şi cu reale finalităţi pentru educaţia interculturală. Identificarea conţinutului competenţei interculturale, a factorilor care o determină şi a modalităţilor de realizare constituie elemente principale pentru construirea unei arhitecturi educaţionale eficiente în domeniul activităţii interculturale.

## 1. Necesitatea formării competenţei interculturale

Pentru problematica competenţei interculturale găsirea şi explicarea fundamentelor care generează prezenţa şi actualitatea acestui domeniu la începutul secolului al XXI-lea reprezintă un pas important pentru cunoaşterea şi înţelegerea cadrului general de manifestare a abilităţilor şi calităţilor ce se înscriu în structura şi conţinutul acesteia. Am considerat că este necesar să prezentăm „în principal“ aspectele cu influenţă negativă asupra desfăşurării procesului de formare a competenţei interculturale, întrucât prin diminuarea sau eliminarea cauzelor care le generează se poate construi un demers educaţional eficient.

## 1.1. Dificultăţi în înţelegerea şi realizarea competenţei interculturale

Interrelaţiile mondiale între economie şi industrie, comunicaţii şi migraţie demografică, tendinţa de globalizare împreună cu realizarea unei Europe comune înseamnă că cetăţenii tuturor ţărilor, în proporţii diferite, vor interacţiona şi vor realiza din ce în ce mai mult schimburi de opinii şi cunoştinţe pe întreaga planetă. Aceste schimburi, a căror dinamică şi diversitate au dus la întâlniri interculturale, necesită rezolvări eficiente atât în planul educaţiei cât şi al profesiunii şi vieţii de familie. Aşadar, pe de o parte, cursurile de pregătire interculturală sunt oportune pentru a face faţă acestor situaţii interculturale complexe şi dinamice, iar pe de altă parte este nevoie de formatori educaţionali, care să posede strategiile adecvate de a-i pregăti pe tineri să poată răspunde eficient dificultăţilor, incertitudinilor, prejudecăţilor şi neînţelegerilor care vor apărea în asemenea întâlniri interculturale.

Deşi sunt organizate instituţionalizat, în mod sistematic diferite cursuri de pregătire sau sunt iniţiate acţiuni specifice, dar nu atât de specializate, în diferite ţări ale lumii de astăzi, sunt încă destule dovezi care ne sugerează insuficienţa acestora. În domeniul afacerilor de exemplu, pot fi concretizate după Weber următoarele neajunsuri:

- peste 50% dintre oamenii de afaceri, care lucrează peste hotare, îşi îndeplinesc slujba în mod inadecvat;
- sunt situaţii în care apar comportamente greşite în ţările străine care duc deseori la consecinţe negative extinse;

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- au loc neînțelegeri și întreruperi pe timpul negocierilor în vederea realizării unor fuziuni și acțiuni de cooperare;
- se produc tensiuni la locul de muncă între angajații din medii culturale diferite care influențează negativ eficiența lucrului;
- organizarea unor cursuri de pregătire în vederea integrării în noile condiții dintr-o țară străină sunt încă nesatisfăcătoare [1].

Se pune întrebarea: de ce aceste cursuri nu-și pot îndeplini finalitățile educaționale proiectate și eșuează? Pot fi date, printre altele, următoarele răspunsuri:

- lipsește o teorie holistică pentru a descrie și analiza procesul de interacțiune interculturală [2];
- obiectivele conținuturilor de pregătire interculturală nu sunt integrate în programe de pregătire interculturală largă;
- modelul de design instrucțional ales este deseori tributar tradiției și neintegrat în ansamblul mai larg al unui proces unitar și îndelungat de pregătire interculturală;
- timpul alocat pregătirii interculturale, este de cele mai multe ori insuficient;
- modurile de pregătire sunt încă birocratice și se desfășoară generic, majoritatea acestora trădând intențiile etnocentriste;
- perspectiva teoretică a modelelor de pregătire neglijează dinamica și dezvoltarea culturii la nivel individual și cel interacțiunilor [3].

Prezentarea acțiunilor ce influențează demersul educațional în realizarea competenței interculturale poate fi mai bine înțelesă și prin prezentarea unor prejudecăți ce caracterizează comportamentul intercultural.

## 1.2. Existenţa prejudecăţilor interculturale

Este necesar ca procesul acceptării şi adoptării unei alte culturi, în situaţia imigranţilor a culturii gazdă, dominantă să vizeze în primul rând valorile, aşteptările şi stilurile de comunicare, tradiţiile acestei noi culturi, fără a renunţa însă la cele proprii. Ne putem adapta eficient diferitelor valori şi stiluri de comunicare, fără a trece printr-o situaţie dureroasă, dacă vom învăţa mai întâi cum să le percepem. O asemenea înţelegere ne trimite tocmai la competenţa interculturală, virtual vorbind, care ne lipseşte tuturor.

Încă de la naştere suntem condiţionaţi să nu avem competenţă interculturală, deoarece suntem educaţi într-o şi pentru o cultură, care este a noastră, mai mult chiar, suntem socializaţi să apreciem doar cultura în mediul căreia suntem crescuţi. Astfel, apare ca foarte importantă, plecând de la înţelegerea că aproape tuturor ne lipseşte, necesitatea de a ne forma competenţa interculturală, atât la nivel individual cât şi le cel al conducerii unor instituţii. O modalitate o constituie detaşarea de prejudecăţi şi de lipsa de înţelegere cu care am privit alte culturi precum şi încercările noastre de a colabora cu acestea. Prezentarea în continuare a unor situaţii, a unor moduri de gândire şi a unor judecăţi false are darul de a demonstra că multitudinea comportamentelor culturale poate naşte interpretări diverse, din care însă va trebui să le alegem pe cele ce exprimă cel mai bine realitatea interculturală [4].

- Prin virtutea statutului de membru într-o comunitate culturală, o persoană va putea socializa cu alte persoane, în mod intercultural, competent. Este fals. Dacă asemenea persoane au asimilat valorile şi stilurile de comunicare ale

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

culturii gazdă ca proprie cultură, vor fi mai puțin toleranți cu propriile valori tradiționale decât purtătorii culturii gazdă. În același timp aceștia nu vor fi credibili în fața națiunilor, dacă au internaționalizat valorile culturii gazdă.

- Prin calitatea de membru într-o comunitate minoritară, o persoană care lucrează într-o agenție importantă este în măsură de a reprezenta comunitatea din care face parte. O asemenea apreciere este falsă.

Sunt considerați reprezentanți ai comunității culturale numai liderii respectabili ai acestora în interiorul comunităților. Persoanele în vârstă, respectabile, asigură deseori leadership-ul în cadrul comunităților etnice. Cu toate acestea, de cele mai multe ori ei nu au rolul de autoritate în cadrul comunității purtătoare a culturii dominante. Pentru a avea o relație eficientă cu fiecare comunitate etnică, se impune câștigarea respectului și a încrederii celor în vârstă.

- Un singur membru al comunității minoritare poate reprezenta întreaga comunitate. Este un punct de vedere fals.

De exemplu, nu putem vorbi de „comunitatea hispanică“ în toate orașele și țările lumii, există mai degrabă comunități hispanice. Cetățenii din Spania, Peru, Mexic, S.U.A., de exemplu, nu se consideră a fi membrii aceleiași comunități. Se vorbește de fapt despre comunitatea africano-americană, comunitatea hispanică, cea asiatică sau cea arabă când, de fapt, nu există astfel de comunități. Exemplificatoare poate deveni o analogie în acest sens.

Într-un sat australian, când primul autocar cu turiști sosește, locuitorii satului cred că vizitatorii americano-europeni și ruși aparțin aceleiași comunități, deoarece arată la fel (comparabil cu australienii nativi), sătenii observă că turiștii vorbesc, arată şi se îmbracă oarecum altfel unul faţă de celălalt dar acele diferenţe sunt nesemnificative faţă de cât de diferiţi sunt turiştii, ca grup, faţă de ei.

Sătenii numesc unul dintre turişti, reprezentantul lor, dar nu doar pentru acest grup ci pentru toţi turiştii care pot sosi din diferite zone ale spaţiului geografic european şi american.

- Pentru a reprezenta interesele unei comunităţi minoritare o agenţie este suficient să aleagă un reprezentant al acesteia. Este o judecată falsă.

Agenţiile din ţările gazdă nu ar trebui să aleagă reprezentanţii pentru comunităţile etnice umanitare. Fiecare comunitate are deja o structură de leadership. Misiunea agenţiei este mai degrabă de a identifica corect structura şi spaţiul comun pentru comunicare, modalitatea de a conlucra cu leadership-ul comunităţii respective.

- Existenţa mai multor comunităţi etnice necesită ierarhizarea relaţiilor cu acestea, iar eficienţa acestor relaţii este dată de restrângerea numărului comunităţilor cu care se cooperează. Este o atitudine falsă.

Alegerea unui reprezentant al minorităţii nu este ideea cea mai bună, dar alegerea unei legături permanente cu aceasta poate fi eficientă. Rolul acestei legături nu este de a reprezenta o comunitate ci, mai degrabă, de a înţelege structura leadership-ului comunităţii, legătura dintre această comunitate şi agenţie. Pentru a reuşi este necesar ca legătura să fie reciproc competentă.

- Pentru a înţelege şi comunica cu o altă cultură este suficient să cunoşti diferenţele cheie reprezentate de stilul de viaţă, limbă şi diversitatea de exprimare exterioară. Este o apreciere greşită.

Diferențele cheie amintite nu sunt, în mod general, diferențe evidente.

Deseori diferențele invizibile reprezentate de așteptări, valori, scopuri și stiluri de comunicare sunt cele care determină diferențele culturale și fac ca acestea să fie greșit interpretate ca violări personale ale încrederii sau respectului.

- Pentru formarea competențelor interculturale sunt suficiente activitățile desfășurate împreună cu alte persoane aparținând unor comunități etnice diferite și într-o perioadă lungă de timp. Este falsă și o asemenea remarcă.
- Competența culturală este o aptitudine și o abilitate care necesită un efort deosebit pentru a o forma și perfecționa. A-ți desfășura activitatea împreună cu cineva aparținând unei comunități cu tradiții etnice diferite, nu conduce neapărat la diferențe în ceea ce privește așteptările, stilurile de comunicare și valorile promovate. O analogie poate fi făcută cu situația unui cuplu care a rezistat mai mult de 50 de ani. Chiar și ei pot eșua în înțelegerea anumitor presupuneri. În loc să învețe diferențele invizibile, ei dezvoltă o cale greșită de interpretare, care conduce numai la cunoașterea a ceea ce „se vede“ și a acțiunii uneori conflictuale, în loc de a „vedea” că sunt și alte caracteristici ale comportamentului celuilalt, pe baza cărora să se realizeze o înțelegere productivă.
- Pentru a avea cele mai bune informații, cele care prezintă încrederea cea mai mare, vom apela la cele scrise care sunt mai substanțiale și valide decât cele orale. O asemenea manieră de a gândi și proceda este greșită, de asemenea.

Informațiile scrise sunt considerate de europeni că ar avea o profundă valoare, opinie care însă nu este împărtășită de numeroase alte culturi. De exemplu, dacă o persoană dorește să culeagă anumite informații şi le notează pe acestea, deseori poziția respectivă reducea credibilitatea în ceea ce priveşte aprecierea minorităților culturale. De exemplu, în cadrul unor sondaje de opinie, dacă o persoană notează cele discutate, această manieră deseori reduce credibilitatea în ceea ce priveşte culturile minoritare. Astfel au rezultat experiențe neplăcute datorită prezenței unei persoane din exteriorul comunității din cauza faptului că cerea şi nota informații exacte despre persoane, precum „Câte persoane locuiesc în această casă“? De aici rezultă o idee foarte limpede: este necesară angajarea unor membri ai comunității etnice minoritare pentru colectarea informațiilor, iar informațiile pot fi strânse într-un loc adecvat, departe de locuința celui de la care se solicită datele necesare unei investigații.

Din situațiile prezentate, puține la număr în comparație cu ceea ce se poate întâmpla zilnic, se înțelege dificultatea şi complexitatea formării şi manifestării abilităților şi calităților specifice competenței interculturale. Având în vedere această realitate, unii autori au încercat să explice procesul complex al formării competenței interculturale construind nu numai unele idei semnificative referitoare la această problematică ci chiar unele modele teoretice explicative. Prezentarea a două modele, considerate de noi ca reprezentative pentru răspunsurile date modalităților de înțelegere şi realizare a competenței interculturale, le considerăm ca fiind folositoare demersului nostru explicativ.

## 2. Modele ale construirii competenței interculturale

Pentru a dezvolta problematica competenței interculturale vom pune în discuție aspecte referitoare la corelația înțelegere interculturală-identitate individuală și colectivă, scopul fundamental al identității colective și cum se realizează îmbogățirea acesteia prin înțelegerea celorlalți și dacă înțelegerea celorlalți rămâne o iluzie sau poate deveni o realitate. De asemenea vom face referiri la fundamentele teoretice specifice unei activități didactice consacrate formării competenței interculturale.

### 2.1. Modelul înțelegerii interculturale

Putem explica, dintr-o perspectivă specială, posibilitatea înțelegerii interculturale și a limitelor sale prin raportarea la *teoriile limbajului* și ale *determinismului psihologic și cultural.*

Vom porni analiza noastră de la o afirmație a lui Harden, conform căreia: „El, ea (cel/cea care învață) trebuie să fie capabil să traseze linia exact unde înțelegerea devine o amenințare pentru identitatea lui/ei. Decât să creăm iluzia că este posibil să înțelegem o cultură străină, este mai înțelept să-l pregătim pe cel care învață pentru posibilele dificultăți ale outsider-ului respectat, care oricât de mult ar încerca, niciodată nu va fi înțeles deplin“ [5].

În prima fază, Harden apreciază posibilitatea și dezirabilitatea înțelegerii celuilalt și a nivelului până la care acesta rămâne o condiție a menținerii identității. Pentru a vedea care este rolul „outsider“-ului respectat care poate fi înțeles sau la rândul lui dacă poate să-i înțeleagă pe ceilalți, este necesar să evaluăm dacă există posibilitatea pentru fiecare

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

membru al colectivității de a fi înțeles în mod deplin și dacă fiecare îi înțelege în totalitate pe ceilalți. Pentru aceasta vom analiza relația dintre înțelegere culturală și limbaj, respectiv poziția determinismului psihologic și cultural față de înțelegerea culturală. Aspectele relevante ale relației *înțelegere interculturală-limbaj* pornesc de la abordările conceptuale ale *lingvisticii structurale*, având ca principali reprezentați pe John Locke și Ferdinand de Saussure și *modelul pragmatic al limbajului.*

Pentru realizarea comunicării interumane oamenii utilizează limbajul, constituit din fraze, propoziții și cuvinte, în vederea transmiterii unor informații și semnificații celorlalți, considerate a fi înțelese de cei care le transmit. Având în vedere experiența proprie, conviețuirea în condiții diferite și capacitatea de a construi neconstrângător înțelesuri cuvintelor pe care le utilizează, este posibil ca emițătorii și receptorii să asocieze aceleași înțelesuri celor spuse și auzite?

John Locke în „Eseu cu privire la înțelegerea umană" evidențiază faptul că vorbitorii individuali au libertatea de a decide ce semnificație au cuvintele și frazele lor, subliniind că: „Fiecare om are libertatea inviolabilă să utilizeze cuvintele pentru ideile sale ce le dorește, dar nu are puterea să-i convingă pe alții să utilizeze aceleași idei în mintea lor" [6]. Autorul evidențiază improbabilitatea cuvintelor de a avea aceleași semnificații pentru transmițător și receptor și faptul că dacă suntem atenți la cuvintele pe care le utilizăm, suntem în măsură să evidențiem neînțelegerile dar nu putem avea nici o garanție că-i vom înțelege pe ceilalți.

Ferdinand de Saussure subliniază semnificația colectivă a actului semnificării, faptul că aceasta nu este produsul acțiunii individuale. Limbajul, ca sistem, determină, spre exemplu, cuvintele „prietenie“, „aversiune“, „toleranță“, iar aceste semnificații sunt mai presus de înțelegerea transmițătorului. Taylor descrie conceptul limbajului la Saussure și apreciază că acesta este unul închis: „Semnul este determinat de locul său structural în sistemul lingvistic. Nu natura, nici Dumnezeu, nici raționamentul, nici alegerea voluntară a indivizilor sau a societății ca un întreg determină cum este asociat conceptul cu o imagine acustică. Limbajul este cel care determină sensul“ [7]. Potrivit lui Saussure, ne înțelegem unii pe alții prin împărtășirea aceluiași semn lingvistic. Din pozițiile structuraliștilor asupra limbajului apreciem că acesta este înțeles ca produs social care capătă nuanțări și tonalități individuale de exprimare.

Punerea în discuție a locului și rolului experienței personale și a celei socio-istorice în determinarea înțelegerii, are darul de a depăși lingvistica structurală care acordă importanță aspectului impersonal al limbajului, înțeles ca sistem închis, independent de cultură.

Potrivit *modelului pragmatic*, pentru a înțelege exprimarea fiecărui individ, nu este de ajuns să cunoști limbajul ca sistem, ci trebuie să se aibă în vedere faptul că fiecare individ deține informații anterioare despre transmițător sau receptor și cu privire la așteptările fiecăruia legate de situația specială în care comunică. Dacă lingvistica structurală arată importanța aspectului impersonal al limbajului, excluzând aspectul interpersonal al acestuia, pragmaticii încearcă să restabilească legătura dintre transmițător și receptor. Astfel, pentru a înțelege o exprimare, trebuie să luăm în considerare atât sistemul de înțelegere și interpretare cât și abilitatea transmițătorului și receptorului de a elabora și utiliza raționamente. Taylor exprimă convingător acest punct de vedere, arătând că: „Atât vorbitorul cât și ascultătorul se folosesc de cunoștințele lor, de contextul situațional și de rememorarea experiențelor comunicaționale trecute, în încercarea lor de a stabili raționamente corecte; dar ei desfășoară aceste acte ale raționamentului în mod individual“[8]. În acest fel, pragmaticii înlocuiesc ideea lockeană de comunicare prin transformarea ideilor în cuvinte, de la transmițător la receptor, cu ideea că transmițătorii îi fac pe receptori să realizeze anumite acte de interpretare și raționament, încât fiecare dintre aceștia să înțeleagă același lucru. Cuvintele devin astfel indicii care le permit emițătorilor și receptorilor să se înțeleagă asupra aspectelor importante ale semnificației frazelor, înțelegerea devenind o interacțiune. Subliniind importanța comunicării scrise sau orale, prin indicii care direcționează generarea anumitor semnificații sub ghidarea acestora, modelul pragmatic al limbajului realizează reunirea dimensiunilor individuale și sociale ale limbajului.

Pornind de la experiența reală a rolului activ al cititorilor, *determinismul psihologic* evidențiază numai influența dispozițiilor și intereselor acestora asupra semnificației textului. Dacă în viziunea tradițională asupra cititului autorul și textul sunt mult mai importante decât cititorul, în noua versiune cititorul deține rolul dominant, astfel încât autorul și textul pot fi neglijați, aceștia devenind aspecte considerate irelevante.

David Bleich formulează afirmația de bază a modelului psihologic, în momentul în care apreciază următoarele: „A spune că procesele perceptive sunt diferite la fiecare persoană este același lucru cu afirmația că cititul este un proces subiectiv în totalitate, şi natura a ceea ce este perceput este determinată de trăsăturile de personalitate ale cititorului“ [9].

Într-un mod similar, Norman Holland evidenţiază numai rolul determinant al cititorului, excluzând participarea scriitorului în procesul care controlează semnificaţiile, subliniind că: „În procesul de citire, îmi aduc o schemă a textului din experienţele mele literare anterioare, din cunoştinţele mele istorice sau critice, din simţul meu asupra naturii umane, din valorile mele, din politica mea, din metabolismul meu. Aduc toate acestea asupra noului text şi textul îmi răspunde într-un mod pozitiv sau deloc. Îmi întăreşte ipotezele sau le ignoră. Acest lucru îl face un text; de aceea eu sunt cel care are situaţia sub control. Eu îi pun întrebări textului şi tot eu cred şi interpretez răspunsurile sale“ [10].

Holland ne oferă o descriere convingătoare a procesului citirii, fără însă a explica modul în care cititorii îşi însuşesc cunoştinţele istorice şi critice ale unui text, dacă aceştia ignoră întotdeauna ceea ce nu le confirmă aşteptările. Deterministii psihologici au dreptate în criticarea conceptului de cititor pasiv şi docil, dar se înşeală când ignoră contribuţia autorului şi posibilitatea fiecărui cititor de a putea vedea şi creea lumea într-o nouă perspectivă. Înţelegerea se rezumă astfel numai la prezenţa activă a receptorului, care ne duce la o viziune narcisistă asupra lumii, din care ne vom trezi dezorientaţi, aşa cum Narcis, care fiind captivat de propria reflecţie în apă şi voind să o îmbrăţişeze, s-a înecat.

Criticând determinismul psihologic al lui Bleich, Stanley Fish, ca reprezentant al *determinismului cultural*, recunoscând că nu textul are puterea de a transmite înţelesuri cititorilor, ne arată că semnificaţia acestuia nu este dată de personalitatea cititorului ci de strategiile interpretative ale comunității. Dacă Locke şi Bleich subliniază că indivizii proiectează dorințele şi valorile lor asupra textului, Fish, asemenea lui Saussure, subliniază natura socială a semnificației, care se află dincolo de contextul individual. „Strategiile în cauză nu sunt ale receptorului, adică nu îl pot face un agent independent. Acestea provin mai degrabă din comunitatea interpretativă din care el face parte; acestea sunt de fapt proprietatea comunității şi, până la urmă, el însuşi este proprietatea comunității în măsura în care strategiile respective capacitează şi limitează în acelaşi timp operațiile conştiinței sale“ [11].

Observăm minimalizarea importanței receptorului individual şi faptul că ceea ce acesta înțelege nu este determinat de dispozițiile sale psihologice, ci de strategiile interpretative ale comunității din care face parte în calitate de membru. Tocmai de aceea membrii uneia şi aceleiaşi comunități se pot înțelege unii pe alții şi nu pot înțelege ceea ce se comunică în altă colectivitate culturală.

Fish susține ideea că suntem în mod necesar egocentrici şi etnocentrici, deoarece această atitudine ne eliberează de obligația de a-i asculta pe ceilalți. „Membrii aceleaşi comunități se vor înțelege în mod necesar deoarece vor face totul în legătură cu țelurile şi obiectivele comunității, şi invers membrii din comunități diferite nu se vor înțelege deoarece, fiecare din poziția sa, în mod pur şi simplu nu va vedea ce este evident acolo. Aceasta este explicația pentru stabilitatea interpretării printre diferiți cititori“ [12]. Pentru Fish, scopul cititorului constă nu în înțelegerea celorlalți ci în mărimea gradului nostru de importanță prin impunerea înțelesurilor noastre asupra textului. Autorul laudă determinismul cultural, respinge încercarea de a-i înțelege pe ceilalți cu o „obiectivitate iluzorie“ şi subliniază că nu avem obligația de a-i asculta pe alții. Ideile celorlalți sunt fie inacceptabile, false sau greşite, fie parțiale imature, sau absurde [13]. Desigur, o asemenea atitudine justifică egocentrismul şi etnocentrismul.

Exprimând puncte de vedere asemănătoare, Edward Said, în faimoasa sa lucrare „Orientalismul“, afirmă că nu-i putem înțelege pe ceilalți şi ceea ce urmărim de fapt în momentul în care pretindem că-i înțelegem pe ceilalți, este dominația noastră asupra lor [14].

Afirmând că motivul real în înțelegere este dorința de putere, Said rezumă evaluarea sa asupra „Orientalismului” în următoarele cuvinte: „Pe scurt Orientalismul este un stil vestic de dominare, restructurare şi autoritate asupra Orientului“. Într-un mod similar, James Clifford argumentează că etnologii care vor să înțeleagă culturile străine trebuie să înțeleagă că de fapt „nu construiesc altceva decât „minciuni“ puternice de excludere [15]. Potrivit acestui determinism cultural nu ne putem abține de a impune categoriile noastre asupra culturii străine. Putem crede că-i înțelegem pe ceilalți într-un mod obiectiv dar, în realitate, suntem prizonierii propriei noastre culturi. În momentul în care vorbim despre o cultură străină nu suntem personalități individuale ci reprezentanți ai propriei noastre culturi, status prin care vom putea servi doar interesele propriei noastre culturi.

Apare un anumit paradox şi dezicere între conținutul lucrării lui Said şi propria apreciere. Astfel, autorul susține că suntem incapabili de a crea o distanță critică față de propria noastră cultură însă, atunci când răspunde unor critici la adresa lucrării sale, evidențiază faptul că, potrivit propriilor sale premise, cartea sa nu poate pretinde că este o justificare reală a orientalismului, ci numai o expresie a intereselor culturilor orientale, arătând că „Orientalismul nu este o apărare a islamilor sau arabilor, ci o descriere obiectivă a Orientalismului“ [16].

După ce am analizat aceste puncte de vedere, ne întrebăm dacă putem construi elemente ale unei teorii a înțelegerii culturale. Vom sublinia pentru început necesitatea luării în considerare a obiecțiilor determinismului psihologic şi cultural. În acelaşi timp nu trebuie să uităm faptul că gândirea noastră are tendința de a subsuma ceea ce este străin modului nostru de a percepe şi interpreta realitatea înconjurătoare, mediul nostru social în special. Martha Nussbaun numeşte această tendință „*şovinism descriptiv*“, care constă în recreerea celuilalt în propria imagine prin interpretarea necunoscutului, a aspectelor considerate ciudate, ca şi cum ar fi familiare. Există, de asemenea, în concepția autoarei un „*romantism descriptiv*“ care reprezintă expresia unui individ romantic de a-şi dori experiențe exotice care îi sunt refuzate în mod normal de propria experiență a vieții sale familiare [17]. În timp ce şovinismul descriptiv subordonează familiarul unei proprii categorii a individului, romantismul descriptiv ilustrează diferențele între culturi şi accentuează misterul şi neobişnuitul culturii străine. În ambele situații aşteptările noastre determină modul în care percepem cultura străină. Înțelegerea interculturală înseamnă că trebuie să ne dominăm aşteptările, categorizările şi interesele şi să le recunoaştem pe cele ale celeilalte culturi.

Întrebarea fundamentală cu privire la posibilitatea înțelegerii interculturale depinde de prezența flexibilității minții care ne permite să depăşim granițele şi să acceptăm diferențele. Pragmaticii ne-au atras atenția asupra faptului că în propria noastră cultură sunt diferențe pe care trebuie să le depăşim, dacă dorim să-i înțelegem pe ceilalți.

În fiecare caz, ascultătorii şi vorbitorii sunt situați diferit, au biografii diferite şi poziții sociale diferite. Roger Sell formulează o introspecție de bază asupra înțelegerii naturii umane: „Între oricare doi parteneri ai comunicării, întotdeauna vor fi diferențe de reamintire sau conştientizare sau atitudine care vor face comunicarea dezirabilă valoroasă şi uneori problematică“ [18].

Adeseori credem că înțelegerea interculturală este problematică deoarece împărtăşim aceleaşi credințe şi valori, iar alteori apreciem că înțelegerea interculturală este imposibilă deoarece suntem determinați de propriile noastre categorii de interese. Totuşi, dacă determiniştii culturali şi psihologici au dreptate, chiar şi înțelegerea intraculturală ar fi imposibilă. Însă pentru a avea şansa de a satisface ambele părți în ceea ce priveşte comunicarea, imaginația umană „trebuie să fie suficient de autonomă să empatizeze cu moduri de a gândi şi a acționa care sunt diferite de cele valorizate de fiecare“ [19].

În criticarea determinismului, Sell evidențiază faptul că empatia şi imaginația ne permit să percepem şi să înțelegem diferențele în gândirea şi propriile noastre interese. Putem evoca credințele şi atitudinile celorlalți în mintea noastră şi le putem compara cu propriile noastre credințe. Fără o asemenea abilitate comunicarea ar fi imposibilă, întrucât „Abilitatea de proiectare a noastră înşine subliniază puterea comunicării în primul rând, şi este o abilitate care ne foloseşte, luând şi dând granițele oricărei diviziuni culturale. Intrând în mod natural într-un proces de autocunoaştere, prin înstrăinarea de sine oamenii pot deveni în timp persoane diferite“ [20].

Înțelegerea interculturală înseamnă că putem reconstrui contextul a ceea ce este străin, că putem accepta perspectiva celorlalți și putem vedea lucrurile prin ochii lor. Aceasta înseamnă că suntem apți să ne distanțăm de propriile noastre categorii, valori și interese. Această posibilitate nu implică faptul că propriul nostru context cultural și propriile noastre perspective nu joacă un rol important în înțelegerea celorlalți. Înțelegerea este un proces complex ce vizează contextul în care se spune ceva și se face ceva și cel în care este perceput. Este de asemenea un proces cu dublă finalitate: pe de o parte este necesar să vedem lucrurile cu ochii celorlalți iar pe de altă parte să percepem lucrurile prin proprii noștri ochi. Toate aceste perspective devin realități numai în măsura în care posedăm flexibilitatea gândirii de a reconstrui contextul producerii și asumării perspectivei interioare, fără însă a presupune că a înțelege înseamnă a ne identifica cu ceea ce înțelege.

## 2.2. Modelul negocierii precaute

Plecând de la ceea ce înseamnă competență interculturală, adică de a avea cunoștințe despre alte culturi și abilități de a interacționa eficient cu oameni din alte culturi, se pot depăși unele dintre aceste probleme prin desfășurarea unor activități didactice într-un cadru ce integrează teoria lui Ting-Toomey privind „negocierea precaută de identitate“ [21] și abordarea de „învățământ expansiv“ a lui Engeström [22].

Perspectiva „negocierii precaute de identitate“ este o teorie integratoare ce se inspiră din patru mari discipline academice: teoria identității sociale ce are ca autori pe Abrams și Hogg, respectiv pe Brewer și Miller [23]; interacțiune

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

simbolică, promovată de Stryker, McCall şi Simons [24], negocierea identităţii, dezvoltată de Ting-Toomey [25] şi cea a dialectelor relaţionale prezente în lucrările lui Baxter şi Montgomery [26]. Abordarea lui Engeström se întoarce la supoziţiile de învăţare socio-culturală şi istorică ale lui Vygotsky [27], Leontiev [28] şi Luria [29]. Intenţia autoarei Susanne Weber [30], preluând aceste teorii, este de a descrie şi de a analiza situaţia interacţională în mod holistic.

Cu ajutorul elementelor modelului „negocierii precaute de identitate“ relaţiile şi procesele interacţionale în întâlnirile interculturale pot fi izolate, descrise şi analizate. Cu toate acestea, simpla conştientizare a rezultatelor nu duce automat la „competenţa interculturală”. Este nevoie de o integrare explicită şi conştientă a problemelor ridicate în procesele de predare-învăţare. Susanne Weber apreciază că trebuie organizate activităţi eficiente de predare-învăţare pentru a include o influenţă reciprocă între următoarele trei procese:

- *Însuşirea de cunoştinţe* - iniţiată prin diferite abordări de învăţare cum ar fi „tratarea învăţământului“ abordată de Tramm [31], învăţarea auto-organizată dezvoltată în lucrările lui Wuttke[32], „instrucţia ancorată, respectiv tehnologia învăţării în grup“ şi „ucenicia cognitivă“, teorii ai căror autori sunt Collins, Browan şi Newman [33] ;
- *Procese de aculturare* – dezvoltate de exemplu de abordările „comunităţii de exerciţiu“ în lucrările lui Lave [34], sau de cele privind o nouă „cultură de învăţământ“ [35] şi pentru o „cultură cu lipsuri“ [36], regăsite în dezvoltările teoretice realizate de Dubs, respectiv Oser şi Spychiger;
- *Procese de negociere* – promovate prin abordări colective de „învăţare socio-culturală” pentru a învăţa şi

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

dezvolta înțelegerea în sens comun. Aspectele specifice acestor acțiuni sunt conturate semnificativ prin ideile și aspectele regăsite în abordările lui Salomon și Perkins [37].

Aceste modalități diferite de învățare sprijină formarea și dezvoltarea cunoștințele individuale, cunoștințelor individuale și/sau colective și cunoștințele colective. În acest fel activitatea educațională trebuie să evolueze de la conceptul transmiterii de cunoștințe către cel al realizării unui student activ, potențat de interacțiuni sociale și negocieri comune, necesar de organizat într-un sistem de instruire teoretizat de Engeström ca „învățământ expansiv“.

În timpul întâlnirilor interculturale, indivizii înțeleg că modelele cunoscute de comportament, sistemele valorice, credințele și anumite practici (inclusiv de a face afaceri, negocieri, diplomație), simbolurile și alte artefacte nu mai coincid cu matricea lor funcțională. Partenerii lor omologi, la rândul lor, nu îi înțeleg pe aceștia, ei înșiși nu mai sunt eficienți în a-și atinge scopurile și se simt nesiguri, excluși, neajutorați, vulnerabili etc. Oamenii nu fac corelații între aceste situații și problemele lor culturale. Unii dintre aceștia găsesc explicația conflictelor în „eșecul personal“ sau „comportamentul inadecvat“ iar alții, apreciind comportamentul lor ca fiind superior, neglijează diferențele sau cataloghează comportamentul necunoscut ca „rău“, „nedrept“, „greșit“. Dovedind un comportament etnocentric acești oameni au nevoie de parcurgerea proceselor de învățare specifice comunicării interculturale.

Apariția confruntărilor între diferite interpretări, practici sau identități este o urmare direască a apariției reflecției și introspecției. Desigur, există și alte moduri de a instrumenta o situație, iar alternativa personală rămâne doar una din posibilități. Fiecare persoană este caracterizează prin prezența mai multor identități ce pot deveni relevante într-o anumită situație interculturală, însă toți indivizii au aceleași necesități pentru afirmarea de sine: siguranță, încredere, stabilitate, interrelaționare.

Nu de puține ori discuțiile în care ambii parteneri își evocă propriile identități și scopurile diferite, contestând sau sprijinind identitatea celuilalt, nu vor decurge în mod armonios. Chiar dacă participanții la activitate sunt de acord la nivel superficial ei găsesc deseori contradicții deosebite la nivelul mai profund al personalității acestora. Însă un lucru devine certitudine: un individ competent din punct de vedere al comunicării interculturale va interacționa într-un asemenea fel încât toți participanții se vor simți înțeleși, respectați și sprijiniți.

Pentru a putea pătrunde mai adânc în modelele străine de interpretare și gândire, indivizii își aleg și dezvoltă strategii situaționale adecvate pentru observarea și ascultarea atentă, tehnici pentru a recunoaște semnificațiile simbolurilor verbale și non-verbale ale interacțiunilor interculturale, în vederea identificării și înțelegerii rolurilor pe care partenerii cu care interacționează și le asumă într-o anumită situație, modalități ale purtării dialogului pentru a extrage concluzii cu privire la mediul personal și cel situațional. Pe baza acestor informații ei reușesc să afle nevoile și atitudinile de identitate ale altor indivizi sau grupuri, sub aspect cultural, și propriile lor nevoi și atitudini într-o mai mare dezvoltare și detaliere. Astfel indivizii competenți din punct de vedere intercultural fac aceste analize și modelează foarte atent contradicțiile care pot apărea, ceea ce înseamnă că promovează înțelegerea celorlalți prin adoptarea

B.C.U. "M. EMINESCU" IAȘI

unei atitudini deschise, flexibile, sensibile şi creative, adaptabile la fiecare moment al situaţiei interculturale.

Pe baza acestor nevoi de identitate percepute ca şi a cunoştinţelor interculturale (cunoştinţe despre orientările valorice culturale, stiluri de comunicare verbale şi non-verbale, gestionarea conflictelor şi proceselor de adaptare) ei îşi dezvoltă, prin integrare şi transformare, abilităţi interculturale precaute (tehnici pentru sprijinirea identităţilor, aranjarea locurilor, modelarea discuţiilor interculturale de grup etc.), în sensul unei soluţii „expansive“.

Când înţelegerea şi transformarea ating gradul necesar de eficienţă, iar fiecare partener sau grup implicat în interacţiune este satisfăcut, adică toţi participanţii se simt înţeleşi, respectaţi şi sprijiniţi, poate fi negociat un sens comun, iar scopurile pot fi atinse. Procesul de negociere va genera o nouă cultură cu înţelesuri comune, valori şi norme între indivizi şi/sau grupuri care interacţionează, aşa numita „inter-cultură“ după Bolten[38] sau „obiect de graniţă" cum este numită de Engeström [39]. Folosind această nouă cultură se pot desfăşura diferite activităţi comune şi pot fi implementate soluţii viabile, rezolvatoare pentru situaţiile care au apărut.

Fiecare întâlnire interculturală ar însemna reluarea întregului proces descris însă, în realitate, indivizii automatizează acest proces: ei acţionează pe baza rezultatelor sau sensurilor comune deja negociate. Totuşi, acestea trebuie verificate din când în când pentru a evita neînţelegeri în interacţiune, respectiv în „sistemul de activităţi“ [40]. Desigur, rezultatul unui sistem de activitate nu poate rămâne definitiv ci trebuie analizat, discutat, modelat şi renegociat atunci când se

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

alătură noi indivizi sau când este integrat într-un alt sistem de activitate, deja existent sau cu totul nou.

Urmărind acest proces idealizat de învățare descris de Susanne Weber, se poate realiza o creștere individuală, precum și o restructurare a contextului social. În realitate multe procese interculturale din învățământ nu urmează aceste stagii într-un mod unidirecțional vertical. Așa ne atenționează Engeström atunci când afirmă că apar diferite forme întrerupte, dezintegrate, fracționate, regresive sau discontinue [41]. Modul în care procesele de „negociere precaută de identitate“ sunt conduse în anumite acțiuni interculturale este o problemă empirică ce trebuie investigată cu mai multă atenție și continuitate.

O competență interculturală înțeleasă ca „negociere precaută de identitate“ cuprinde însușirea de cunoștințe individuale și colective, cunoștințe asupra sinelui, abilități și cunoștințe culturale, realizate prin diferite activități de învățare inițiate prin variate abordări de predare-învățare (achiziții de date, introspecție, procese de socializare și negociere etc.).

În acest fel, înțelegerea abordării „negocierii precaute de identitate a lui Ting-Toomey și a ideilor de învățământ expansiv“ ale lui Engeström într-un singur cadru de instruire pot constitui o puternică bază teoretică pentru câmpul educației interculturale și dezvoltarea unei competențe interculturale reale. În această direcție, date detaliate cu privire la organizarea unor asemenea situații de învățare pot fi găsite în studiul „Cadru pentru predarea și învățarea „Competenței interculturale“, având ca autoare pe Susanne Weber [42].

## 3. Experiența mobilității peste frontiere în formarea competenței interculturale

Ca parte componentă a fundamentării formării și perfecționării competenței interculturale, *experiența mobilității peste frontiere* evidențiază prezența unor aspecte specifice, care însă vor fi analizate succint prin prisma determinantelor evoluției politice și sociale.

### 3.1. Determinante specifice

Noul context al schimbărilor la nivel continental și mondial generează un nou sens al dimensiunii interculturale pe care aceasta nu l-a avut în urmă cu 50 de ani și mai ales începând cu ultimul deceniu al secolului trecut când s-au pus bazele unor noi mobilități și ale recunoașterii reciproce a competențelor. Dacă competențele interculturale pot fi luate în seamă pe piața muncii internaționale de certificare, există însă nevoia de a defini aceste competențe și natura certificării instituționale specifice acestor schimbări.

Istoria evidențiază faptul că existența relațiilor competitive dintre marile puteri din perioadele coloniale și post coloniale și modul în care limbile europene au fost dispersate în afara granițelor naționale au fost influențate de acțiuni conflictuale, care urmăreau să promoveze sisteme de valori culturale orientate politic. Istoria care se scrie astăzi demonstrează că, cel puțin la nivelul continentului european, țările vest și est europene propun principii ale promovării valorilor având ca bază specifică valorile democratice. Spre exemplu, potrivit programului promovat de Comitetul de Educație al Consiliului Europei pentru perioada 1997-2000, stabilirea unei baze de valori comune depinde de dezvoltarea individului, descrisă în termeni de „securitate democratică“, „coeziune socială“, „mobilitate personală“ și „schimburi intense“ [43]. Așa cum au arătat și pozițiile exprimate de populația din anumite țări europene, în anul 2005 există încă disonanțe economice și sociale între țările care au deja sau sunt dispuse să înfrunte o mobilitate peste granițe și alte țări, în care experiența trăirii dincolo de frontierele naționale e de neconceput. Există și disonanțe politice sau de identitate care uneori sunt folosite pentru a justifica conflictele teritoriale și crearea unor noi identități folosind categorii etnice și religioase pentru a crea state și popoare. Plecând de la această realitate, se pot pune anumite întrebări referitoare la experiența actorului social și respectiv a celui individual care sunt implicați în relațiile dintre diferite comunități naționale.

Experiența culturală a fiecărui actor este definită pe baza experienței celuilalt, poate fi observată la nivel individual și identificată în termeni de strategii, conștiente sau nu, pe care actorul social le folosește pentru a se poziționa în diferite locații, ale identității cu care se identifică. Experiența interculturală este mult mai complexă, deoarece se formează în diferite contexte, se constituie prin relațiile dintre comunități, în rândul cărora cele de conflict au un rol specific și se bazează pe o experiență substanțială a celorlalți.

Dimensiunea biografică socială determină claritatea poziției și influențelor reprezentanților culturali într-un context bi-național, recunoscut profesional. Competența oamenilor de a interacționa cu două sisteme de valori naționale își pune amprenta asupra pozițiilor profesionale, care de fapt reprezintă continuarea aptitudinilor moștenite din tradițiile familiei sau numai a unei experiențe individuale. Dorința indivizilor pentru mobilitatea peste frontiere, concretizată prin migrări succesive, tradiția religioasă duală din familie (exemplu: un părinte catolic, un altul ortodox), mobilitatea profesională interculturală a familiei, înțelese ca influențe pe termen lung, pe parcursul a una sau două generații, produc normalitatea înțelegerii şi adoptării mobilității peste frontiere, astăzi încă destul de greu acceptate de anumite societății sau comunități etnice.

Apărută ca determinant al competenței interculturale, experiența mobilității peste frontiere poate asigura bazele luării deciziilor importante ale indivizilor pentru viața lor şi bunul mers al comunităților în care dezvoltă relații profesionale. Fiind socializat în una sau mai multe comunități, individul, în opinia autorilor Byram şi Zarate, ocupă o poziție de interfață, de influență a circulației valorilor între diferite grupuri sociale care le-au creat [44].

În calitate de actor social, individul învață comportamentul intercultural, pe baza unei experiențe şi a descoperirilor făcute peste frontiere prin construirea identității proprii, după Maurer şi Warren, concretizată ca sinteză dintre diferite culturi [45]. Individul, în calitate de actor social intercultural, îşi desfăşoară activitatea într-un mediu definit în termeni de pluralism cultural şi promovează o viziune dinamică a competențelor de peste frontiere.

Recunoaşterea competențelor interculturale, al cărei scop este de a valoriza la maximum diversitatea în exprimarea identității, este dependentă de dezvoltarea instrumentelor care dau valoare competențelor pe care fiecare actor social vrea să le valorifice în prezentarea competențelor interculturale.

Ceea ce este necesar într-o elaborare care ia în considerare strategii ale identității, este un model care să asigure succesul prin producerea diversității, schimbând relația tradițională în una străină ce poate fi însă cu multe riscuri. Acest mod de abordare necesită renunțarea la anumite presupuneri care sunt puternice pentru că au fost luate ca atare. Un exemplu îl reprezintă confuzia care apare între proximitatea geografică și distanță și respectiv proximitatea culturală și distanță. Dacă distanța poate fi în mod simultan o sursă a trăirilor intense sau a indiferenței, proximitatea poate crea iluzia unei continuități culturale sau poate trezi o amenințare a identității dacă țările vecine sunt într-un conflict istoric. Aceasta înseamnă că actorul social înțelege efectele create de distanța culturală, că este conștient de posibilitățile legăturilor personale și că proximitatea nu înseamnă neapărat facilitate.

Sistematizarea alegerilor ce trebuie făcute în recunoașterea competențelor, depinde de structura competențelor, în care putem include: cunoștințe, aptitudini și atitudini interculturale. Aptitudinile trebuie înțelese în contextul învățării oricărei limbi străine și cuprind următoarele abilități: dobândirea pregătirii pentru un contact non-conflictual cu alții și de gestionare a conflictului; cunoașterea și adoptarea modalităților specifice de adaptare pentru o perioadă de ședere lungă în străinătate; abilitatea de a identifica valori conflictuale; abilitatea de a fi mediator între comportamente și convingeri care sunt contradictorii. Abilitatea de a descoperi o regăsim în eficiența învățării unei limbi străine, iar capacitatea de transfer, într-o nouă cultură și limbă [46]. Aceasta poate fi concretizată prin confruntarea celui care învață cu unele practici culturale care-i sunt nefamiliare și prin rezolvarea unor situații pe care ar trebui să le înțeleagă şi să le rezolve utilizând strategii de interpretare acumulate în contexte care-i sunt familiare.

Aceste competențe sunt bazate pe interacțiunea interculturală de peste frontiere şi trebuie să fie suficient de diversificate şi semnificative pentru a fi uşor de recunoscut în sisteme care sunt diferite de acelea în care au fost recunoscute inițial.

Transferul competențelor de la o limbă şi cultură la alta are în vedere un principiu de eficiență: un începător la o limbă străină poate folosi competențele dezvoltate în timp ce a învățat limba maternă şi cultura proprie. Modurile în care acest transfer poate avea loc depind de atitudinea pozitivă spre învățare, de o abordare dinamică spre interculturalism: o limbă şi cultură ce au fost bine însuşite şi transformate în comportamente reprezintă un pas foarte important spre descoperirea şi înțelegerea unei alte limbi şi culturi. Din acest punct de vedere separarea limbilor şi culturilor începe să dispară şi pluralismul cultural nu reduce mulțimea de culturi pe care cel care învață o întâlneşte şi reduce dramatismul experiențelor ce apar din piedicile moştenite atunci când se trece de la un sistem cultural şi lingvistic la altul.

## 3.2. Statutul de student călător

Dacă prezența studenților dintr-o țară străină a putut fi descrisă prin posibilitățile oferite de pregătirea şi desfăşurarea unor activități didactice, putem însă lărgi experiența interculturală şi la alte aspecte, cum ar fi de exemplu statutul de student călător în străinătate. Indiferent că este vorba de activități didactice, sociale, economice, financiare sau chiar de cele izvorâte din calitatea de vizitator pentru o perioadă mai lungă de 2-3 săptămâni, toate creează pentru toți migranții o poziție aparte, a străinilor, şi o experiență comună universitară.

Urmând traiectorii individuale diferite, determinate de distanța sau apropierea de casă şi de cultura gazdă, de scopul şi durata şederii, de atitudinea colectivităților gazdă față de imigranți şi a acestora față de gazdele lor, de calitatea statutului după intrarea în țara gazdă, toți studenții au însă ca element comun alegerea imigrării. Oricum, în străinătate se intră în contact direct cu ceilalți iar această experiență interculturală deosebită produce la început dezorientare şi o confruntare cu un mediu străin care poate şoca violent pe fiecare individ. Viața în străinătate reprezintă o situație naturală, firească şi extinsă de învățare care stimulează mult mai multe aspecte ale personalității celor care învață să conviețuiască în străinătate decât cele care sunt de obicei urmărite a fi dezvoltate în instituții educaționale.

Înțeleasă ca o interacțiune între individ şi un mediu social specific, experiența interculturală a studentului în străinătate poate constitui o modalitate specifică de înțelegere a realizării educației interculturale dintr-o nouă şi reală perspectivă, cu implicații psiho-pedagogice evidente.

De fapt există şi o propunere a autoarei Elizabeth Murphy-Lejeune în ceea ce priveşte ansamblul calităților ce pot fi urmărite la studenții care călătoresc în străinătate [47], din care nu trebuie să lipsească:

- *Cunoştințe:*
  - de istorie, geografie, economie politică, literatură etc.;
  - realități socio-culturale (înțelegerea societății contemporane a structurilor şi regulilor sale);

  - cu privire la un anumit mediu profesional;
  - de limbă şi de comunicare.
- *Abilităţi strategice:*
  - autonomie pentru a putea trăi pe cont propriu (experienţe anterioare, know-how-ul organizaţional);
  - încredere în sine prin a învăţa să te descurci.
- *Competenţe sociale:*
  - încredere comunicaţională şi socială, concretizată prin sociabilitate şi participare social-culturală;
  - uşurinţa de a relaţiona cu alţii şi de a lega noi relaţii sociale.
- *Atitudini personale şi interpersonale:*
  - deschidere exprimată prin curiozitate, toleranţă, flexibilitate;
  - grijă faţă de sine şi faţă de ceilalţi însuşită prin învăţare culturală şi interculturală.

Stăpânind în mod corespunzător aceste cunoştinţe şi abilităţi studenţii călători , în opinia aceleiaşi autoare, vor fi în măsură să depăşească trei bariere: relocaţia (*déménagement*), în momentul în care călătorul părăseşte un teritoriu geografic, dezorientarea (dépaysement) când ei părăsesc un teritoriu social şi cultural şi dezrădăcinarea (*déracinement*) în momentul în care ei părăsesc un teritoriu afectiv, personal şi lingvistic.

O experienţă interculturală în străinătate pentru studenţi necesită mai multe condiţii pentru a fi considerată astfel: durata şederii (mai mult de două săptămâni); calitatea, intensitatea şi diversitatea contactului cu populaţia gazdă; fluenţa, conciziunea şi corectitudinea utilizării limbii ţării gazdă; experienţa călătorului dată de diversitate (vacanţe în familie, cursuri de limbi străine, excursii studențești sau job-uri de vară); rapiditatea acomodării și adaptării la noul mediu (organizarea spațiului de viață fizic, personal, profesional, cultural, social și mental); dorința de a mai merge în aceeași țară sau în altele situate chiar la distanțe mult mai mari.

Având în vedere că intrarea într-o nouă lume culturală creează diferite dificultăți, pentru aceasta este nevoie de efort, de acceptarea potențialelor efecte adverse – dorul de casă, blocajul comunicațional, sentimentul de pierdere sau izolare socială – și de reale capacități creative și de spirit întreprinzător. Astfel, natura și calitatea integrării sociale depind de varietatea modalității de asigurare a accesibilității către noua societate. Noua provocare de a construi o structură socială pe cont individual trebuie să se bazeze pe propria putere de selecție socială, pe capacitatea de a realiza și dezvolta dimensiunea relațională interpersonală.

Îmbogățirea pe care o pot dobândi studenții locuind în străinătate vine dintr-un sens mai adânc a ceea ce ei sunt și ce resurse pot să folosească în noile circumstanțe sociale. Apreciind curiozitatea, toleranța și flexibilitatea fie ca modalități de realizare a adaptării interculturale după Kelly și Meyers [48] sau drept competență interculturală, după Byram [49], rezultă în mod convingător că este nevoie de aceste forme ale deschiderii către sine și către ceilalți pentru a reuși să le treacă peste barierele culturale și a putea realiza o comunicare interculturală eficientă. A accepta pe ceilalți și a fi acceptat de ceilalți implică dezvoltarea conștientizării critice a sinelui și a limitelor personale de percepere și înțelegere a semenilor. Studenții străini își descoperă personalitatea din spatele individualității naționale prin dezvoltarea relațiilor personale care duc la împărtăşirea momentelor, a amintirilor şi prin aceasta la apropierea faţă de ceilalţi şi a acestora faţă de sine. Studenţii străini ajung să recunoască faptul că distanţa simbolică dintre ei şi ceilalţi nu corespunde unei bariere obiective ci mai degrabă percepţiei limitate. Dacă se ajunge să se conştientizeze noua situaţie, viaţa în străinătate este trăită ca un loc de întâlnire chiar relaxant, iar viaţa, cultura lor poate fi concepută ca interculturală.

În acelaşi timp, indivizii care părăsesc mediul lor natural învaţă să-l privească cu o anumită detaşare care apare suspectă în ochii nativilor sedentari. Convenţiile sociale sunt regândite şi depăşite din punct de vedere al concepţiei culturale deoarece noua experienţă trăită generează la străini un punct de vedere obiectiv asupra culturii proprii şi culturii gazdă, care le oferă un rol social special, acela de a fi înăuntru şi afară în acelaşi timp. Pentru un străin trecerea barierelor culturale poate să însemne o excursie reconfortantă într-un mediu cultural nou sau o ameninţare la adresa identităţii dacă discrepanţa dintre identitatea de sine şi identitatea atribuită de ceilalţi este frustrantă.

Dacă străinii se simt confortabil vor dori să mai rămână o vreme pentru că nu se simt atât de străini, iar trăirea întâlnirii cu o nouă cultură devine un proces de expansiune personală, o deschidere a universului socio-uman şi nu o totală schimbare de personalitate.

Procesul de constituire culturală a mediului personal, oriunde ar trăi individul este un proces de învăţare şi maturizare, iar fiecare experienţă trăită într-un nou mediu cultural determină o nouă modalitate de gândire şi trăire a spaţiului cultural personal, acesta primind caracteristicile specifice flexibilității, mobilității, schimbării și transformării. „Experiența din străinătate“ poate fi considerată nu ca o pierdere pentru identitatea, cultura proprie, ci ca un nou pas în dezvoltarea conștiinței de sine interculturale și a capacității de adaptare a comportamentului individual pentru a putea învinge dificultățile situațiilor interculturale.

### 3.3. Pregătirea grupurilor educaționale interculturale

O modalitate interesantă și benefică pentru participanții la actul educațional intercultural o poate constitui formarea unor grupuri de studenți dintr-o țară oarecare pentru predarea la alte grupuri de copii dintr-o altă țară. Pentru aceasta sunt necesare mai multe etape în vederea pregătirii, desfășurării și evaluării unui asemenea proiect, după cum urmează:

- constituirea grupului de studenți practicanți;
- formarea abilităților de învățare și predare interculturală;
- practica educației interculturale;
- evaluarea experienței educației interculturale.

Pentru *constituirea grupului de studenți* în vederea participării la realizarea educației interculturale, are loc mai întâi selecția candidaților și apoi conștientizarea acestora asupra dimensiunii culturale a comportamentului comunității din care fac parte. Obiectivul principal al acestei etape îl constituie stârnirea curiozității pentru cultura proprie și provocarea interesului lor pentru practici culturale. Făcând apel la moduri diferite de gândire, specifice atât unei experiențe îndelungate cât și unei viziuni la zi, specifice vârstei lor tinere, studenții își dezvoltă principiile de a observa capacitatea de analiză şi sinteză pentru a-şi forma propria lor lume culturală, construită direct cu mintea lor.

Pe baza unei noi competențe culturale studenții sunt angajați într-un proces individual de dezvoltare a cunoştințelor şi deprinderilor pentru *învățarea şi predarea interculturală*. Prima sarcină de rezolvat este aceea de a perfecționa abilitățile lingvistice ale studenților în limba țării unde vor practica activitatea didactică interculturală, pentru a se simți ei înşişi intermediari între culturile țării natale şi ale țării străine. Urmărind formarea competențelor pentru intercomunicare culturală, a capacității de reflecție asupra propriilor obiceiuri şi tradiții şi ale particularităților viitoarei culturi, studenții vor putea să se identifice pe sine ca inițiatori şi inovatori în ceea ce fac [50].

Pentru realizarea unei legături optime între profesorii îndrumători şi studenții practicanți, se apelează la modalități distincte pentru motivarea continuă şi eliminarea neliniştii studenților, apărută din caracterul neobişnuit a ceea ce urmează să facă dar şi din înțelegerea responsabilității noului rol pe care urmează să îl joace. O perioadă foarte importantă în formarea abilităților psiho-pedagogice interculturale o constituie angajarea studenților la proiectarea, organizarea şi desfăşurarea unor lecții similare cu cele ce urmează a fi predate elevilor din viitoarea țară străină, în şcoli din propria țară.

*Practica nemijlocită de predare* constituie punctul culminant al formării interculturale când studenții practicanți dintr-o țară pun în aplicare în fața copiilor din altă țară competența interculturală. Pe baza unei reale şi profunde pregătiri atât în ceea ce priveşte noua limbă cât şi propria cultură şi cultura țării străine, studenții practicanți pun în acțiune cunoştințele şi viziunea lor despre cultură, stilul de predare-învățare interculturală format, capacitatea de a transcede granițele culturale şi de a fi interculturali.

Căutând dinainte să-şi răspundă unor întrebări de genul: ce este cultura țării mele, dar a țării unde voi merge? Sunt interesați copiii din țara străină de cultura proprie şi cât cunosc din aceasta? Cum voi reuşi să-i disloc din propriul spațiu cultural şi să-i aduc la propria mea cultură?, studenții vor putea birui neliniştea şi ezitarea startului educațional. Fiecare student se luptă cu existența ideilor despre sine şi cu stereotipurile înrădăcinate în propria lor gândire, ceea ce are ca rezultat o creştere a sensibilității în nuanțarea simbolurilor activităților desfăşurate.

Alegerea problemelor de învățat, care se pot întinde pe o plajă largă de la forme de relief, ape, oraşe şi până la comunități umane, îndeamnă la a da noi interpretări şi resemnificări fiecăreia dintre acestea. În acest fel studenții pot să-şi demonstreze propriile lor cunoştințe, gândirea critică şi imaginea creatoare.

Situațiile de noutate care apar, de la prezența limbii de predare ca limbă maternă pentru copiii care sunt instruiți şi până la a interpreta propriile aspecte din cultura autohtonă în limba țării unde are loc practica interculturală, pot fi depăşite prin energia pozitivă generată de încrederea în autoritatea dobândită prin competențele lingvistice şi atractivitatea predării noii culturi. Îmbinând armonios învățarea limbajului cu abilitatea de a-i înțelege pe alții şi de a-i conştientiza asupra actului cultural, studenții pot diminua îngrijorarea privind lipsa abilității predării culturii şi a unei experiențe personale în acest sens. Utilizând cu încredere strategiile însuşite şi menținând o relație deschisă comunicării interculturale, fiecare student practicant poate îndeplini obiectivele stabilite pentru o atât de importantă și novatoare deschidere către educația interculturală.

Parcurgând drumul angajării la pregătirea și finalizarea acțiunilor specifice unei asemenea experiențe educaționale interculturale, profesorii îndrumători și studenții practicanți, în cadrul unui laborios proces de *evaluare,* pot și este necesar a aprecia în mod obiectiv utilitatea, oportunitatea și căile realizării unui eficient demers intercultural. Raportând rezultatele muncii la proiecția întregului scenariu educațional intercultural, participanții inițiatori vor reliefa ceea ce a fost constructiv și dificultățile care au apărut, pentru a putea pune la dispoziția celor interesați a datelor unei experiențe inovative interculturale. Succesul unei asemenea activități îl constituie în primul rând încercarea de a deveni interculturali și de a găsi drumul către aceasta.

Experiența interculturală poate fi deopotrivă eliberatoare și amenințătoare, indiferent de vârsta celor implicați, iar o „pedagogie a experienței interculturale“ devine necesară pentru indivizi, mai degrabă pentru a-i face să fructifice benefic experiența decât să sufere de pe urma acesteia. Experiența interculturală poate deveni foarte importantă și cu valențe semnificative deosebite. Dacă este așa sau nu, știm pentru că fiecare situație particulară naște o altă problemă, însă a intra într-o situație în care familiarul este redus drastic și reacțiile obișnuite de răspuns la anumite circumstanțe sunt serios puse la încercare, aceasta poate schimba individul într-un mod important.

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

### 3.4. Stagiul în străinătate

Fiecare experiență în străinătate, într-o altă comunitate etnică, cu o altă limbă și cu alte tradiții și obiceiuri produce transformări importante. Situațiile interculturale sunt diverse, iar numitorul comun al acestora îl reprezintă întâlnirea dintre indivizi diferiți în aspecte importante și care se înfățișează unul altuia cu experiența „alterității“. Sunt cazuri în care „alteritatea“ este evidentă, ca atunci când trăiești în străinătate, și sunt cazuri în care alteritatea este anticipată fie ca o ciocnire, fie ca o întâlnire cu familiarul. În acest sens, fenomenul „șocului cultural“ apare ca o realitate determinantă pentru mulți străini la întâlnirea cu o nouă cultură, în procesul învățării interculturale.

Concluziile unor cercetări efectuate de M. Byram și G. Alred [51] în cercetarea învățării culturale, ca rezultat a experienței unor studenți ce și-au efectuat un stagiu de un an în străinătate, sunt relevante. Au fost investigați studenți care lucrau ca suplinitori în școli (30 de studenți britanici care au petrecut un an în Franța și 17 francezi în Marea Britanie). Au fost analizate modul în care s-a realizat îmbogățirea cunoștințelor studenților referitoare la societatea și cultura în care trăiesc și interacțiunea cunoștințelor acestora cu circumstanțele rezidenței lor. Aceste două aspecte au fost relaționate prin investigarea capacității studentului de a se adapta la viața din străinătate și a consecințelor acesteia asupra dezvoltării personale.

Deși au trăit sentimentul de însingurare și s-au confruntat cu situații dificile, studenții au demonstrat valorificarea șederii lor printr-o învățare culturală extensivă. Mulți dintre studenți au recunoscut schimbări marcante în auto-percepție, în dezvoltarea personală şi maturizare. Către sfârşitul anului, s-a constatat că accentul mare pus la început pe limba însăşi a lăsat loc unei limbi în context şi uzului limbii pentru realizarea schimburilor sociale şi integrării într-o nouă lume socială. Mulți dintre studenți au descris stagiul de un an în străinătate ca pe un episod major în viața lor, chiar dacă o minoritate nesemnificativă s-a simțit mai puțin încrezătoare după ce a trăit şi lucrat în străinătate. Experiențele în interiorul grupurilor au arătat trecerea de la perceperea inițială a acestora ca modalitate de recreere şi respectiv de la studiile obişnuite la schimbări şi transformări profunde în înțelegerea de sine şi în perspectiva asupra vieții.

Dacă până în anul 1995 studiile asupra stagiului în străinătate se axau în principal pe experimentarea lingvistică, începând cu acest an Coleman [52] atrage atenția asupra trăirilor variate, a gradului mare de învățare informală care rezultă atunci când un student se implică activ în activitățile societății gazdă. Desigur, aceasta depinde de o anumită disponibilitate şi abilitate a studentului de a fi deschis şi flexibil în situații noi, de situațiile conjuncturale ale traiului, de suportul şi pregătirea pentru acest angajament, toate asigurate de instituția care-i trimite în străinătate. Coleman scoate în evidență importanța pregătirii prealabile pentru contextul larg al stagiului în străinătate, prin evidențierea următoarelor patru deziderate; recunoaşterea rolului personalității în modul de reacție la experiențele din străinătate, conştiința de sine, competența interculturală şi strategii potrivite pentru învățare. Alți autori, precum Hall şi Toll, au recunoscut în studiile lor, de asemenea, complexitatea şi varietatea câmpului de învățare din timpul şederii în străinătate, apreciind că: „Orice învăţare din timpul pregătirii pentru străinătate trebuie să se bazeze pe experienţa anterioară a studentului şi pe cunoştinţele, sentimentele şi atitudinile actuale pentru a putea influenţa ceea ce va avea loc în timpul şi posibil după stagiu. Cunoştinţele dobândite, îndeplinirea sarcinilor ar trebui să ofere studenţilor o integrare în procesul pe care îl implică adaptarea la schimbări şi nu în ultimul rând experienţa de a deveni „persoane interculturale“ [53].

Sunt şi alte abordări ale „învăţării limbii ca etnograf“ susţinută de Roberts şi respectiv a „dezvoltării resurselor personale ale studentului“, enunţată de Carmeraie care, la fel, se adresează contextului mai larg al stagiului din străinătate. Pentru Roberts, [54] abordarea învăţării în timpul stagiului în străinătate devine una exhaustivă, conform căreia studenţii ar purta cu ei „o cercetare etnografică de bază”. Studentul devine capabil să vorbească relativ şi contextual despre „alterităţi“, devenind capabil de a lua contact cu „alteritatea“, printr-o mediere culturală, dobândită emoţional. În schimb, Carmeraie insistă asupra necesităţii ajutorării studenţilor în aprecierea dimensiunilor propriei identităţi culturale pentru a înţelege cum sunt încriptate în alte societăţi alte sisteme de credinţe şi atitudini [55]. Raţiunea o constituie determinarea unei gândiri complexe despre diferenţele culturale printr-o auto-cunoaştere şi conştiinţă de sine mai mari, prin care se realizează o creştere a încrederii în sine şi a capacităţii de a fi deschis provocărilor traiului în străinătate.

Cele două abordări sunt jumătăţile ce asigură compunerea întregului, care luate împreună determină o relaţie complexă între ele, pe de o parte o abilitate de adaptare şi o

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

funcționare bună în străinătate, iar pe de altă parte autocunoaștere și calități personale. Considerând studenții ca principali determinanți ai rezultatelor stagiului de pregătire în străinătate, autorii respectivi evidențiază de fapt că învățarea prin traiul în străinătate, ca student la limbi moderne, implică schimbarea unei persoane, schimbare ce asigură formarea competenței interculturale.

În cursul vieții noastre avem cu toții experiențe și putem învăța din a fi uimiți, captivați, derutați, contrariați, neacceptați, alienați, neînțeleși, bineveniți, acceptați, aleși; important este cum să găsim și să stabilim o direcție și un scop al învățării pe timpul traiului între străini, în așa fel încât acesta să contribuie la realizarea competenței interculturale. Un efect educațional pozitiv al experienței interculturale poate duce la a deveni mai buni unii cu ceilalți și astfel de a-i putea cunoaște mai bine pe ceilalți și pe noi înșine. Astăzi, de exemplu, pentru un român a deveni un „străin mai bun“ înseamnă a spune că este mai degrabă european decât român.

## 4. Predarea-învățarea competenței interculturale în spațiul educațional național

Dacă procesul formării competenței interculturale în străinătate valorizează relațiile interpersonale cu semeni aparținând altor culturi, este la îndemâna educatorilor să organizeze activități didactice consacrate acestei finalități prin utilizarea unor modalități specifice desfășurării curriculei naționale. Prezentarea unor modalități specifice acestei dimensiuni a educației universitare evidențiază prezența unor posibilități reale de organizare și desfășurare a formării și dezvoltării competenței interculturale în spațiul autohton.

## 4.1. Predarea limbii materne

Predarea limbii materne poate deveni un model de asimilare a moștenirii culturale, un mod de a transmite, întări și reînnoi cultura națională. Finalitatea predării limbii materne ar trebui să direcționeze preocupările interculturale în sensul depășirii educației etnocentrice preconizate a se proiecta în fiecare curriculum școlar național.

O modalitate distinctă, susținută prin scrierile despre interculturalitate, o constituie concentrarea pe posibilitățile empatice ale predării literaturii, adică a posibilității de a crea la fiecare educat momentul trăirii unei alte culturi. Cea de-a doua modalitate vizează acele căi prin care literatura poate ajuta la redescoperirea și eliberarea personalității, la dezvoltarea imaginației și creativității acesteia.

Un punct de pornire în înțelegerea acestei modalități de realizare a educației interculturale ne este sugerat de L. Bredella care aprecia că „ne trebuie întâlniri interculturale complexe care ne pot face conștienți de ce este pus în joc în înțelegerea interculturală și ce putem învăța din ea...Textele literare ne pot oferi aceste situații complexe și ne pot stimula curiozitatea și pentru altele. Acestea pot face elevii capabili să beneficieze și nu să sufere în urma întâlnirilor interculturale“ [56].

Parcurgerea unei literaturi reprezentative pentru o cultură sau alta, în condițiile cunoașterii foarte bine a celei proprii, trebuie să dezvolte o nouă simțire și sensibilitate pentru propria identitate culturală, pentru ca o altă cultură să poată fi înțeleasă; şi în al doilea rând ca toate identitățile culturale să aibă în ele, cel puțin pentru participanții mai sensibili, elemente de ambivalență culturală.

Predarea poeziei, romanului, nuvelei, teatrului trebuie să identifice teme şi autori care au deschidere universală şi deci o perspectivă interculturală. Pentru ca mesajul educațional al unei creații literare să-şi poată realiza menirea interculturală este nevoie de educatori cu o concepție şi educație interculturală. Numai îndeplinind cerințele educatorului intercultural profesorul devine capabil de a face tinerii să se exploreze şi să înțeleagă propriile ipoteze şi valori culturale. Această necesitate porneşte de la o realitate vizibilă: mulți tineri fac parte în mod simultan din mai multe grupuri şi comunități culturale diferite, iar toți tinerii sunt confruntați cu sarcina complexă de a-şi construi un sens al propriei identități din ceea ce este acum un flux tot mai rapid de imagini, idei, pasiuni şi aspirații care-i înconjoară dinspre casă, prieteni, cultură stradală şi mass-media.

Educația prin predarea literaturii, în special când este focalizată pe literatura contextului prezent, are un important rol de jucat în a clarifica şi limpezi amestecul de impresii formate prin acțiunea stimulilor exteriori. La fel ca şi crearea unei imagini despre sine, o asemenea educație poate oferi oportunitatea de a înțelege, tolera şi empatiza cu alte posibile identități şi a forma o imagine deschisă pentru celălalt. Experiența citirii literaturii ne ajută să reflectăm asupra acestor aspecte, punând în oglinda propriei noastre identități culturale reflecția celeilalte culturi. Nu trebuie să uităm că înțelegerea doar a unei culturi înseamnă a vedea doar cu un ochi, iar dacă se adaugă dimensiunile altor culturi devii văzător cu ambii ochi şi lumea poate fi percepută din altă perspectivă. Noua calitate îţi permite să apreciezi mult mai multe şi mult mai profund.

Este important ca în procesul de predare-învăţare-evaluare interculturală planificarea şi desfăşurarea activităţilor specifice disciplinei Limbă şi literatură să se ia în considerare stadiile procesului cognitiv în termeni:

- descriptivi – citirea unei poezii, de exemplu;

- reflexivi – elaborarea unor întrebări şi realizarea unor discuţii textuale specifice sau generale;

- speculativi – stimularea elevilor pentru a scrie o poezie, plecând de la cea studiată, dar făcând apel la creativitate şi imaginaţie. Parcurgerea acestor etape se realizează prin angajarea individuală şi în grup a elevilor şi realizează o deschidere largă a porţilor imaginaţiei, a trăirii sentimentelor şi împărtăşirii unor gânduri şi relaţii cu ceilalţi. Educatorul vine să prezinte înţelesurile „ascunse" ale conţinuturilor literare, să deschidă alte unghiuri de abordare din care să se poată realiza şi un dialog fructuos cu realitatea, prin conexiuni folositoare cu experienţa de viaţă a educaţilor şi a altor oameni. Punerea la dispoziţia educaţilor a modalităţilor posibile de înţelegere textuală, intertextuală şi contextuală asigură eficienţă educaţiei interculturale. Numai astfel le vom putea deschide mintea şi atitudinea pentru înţelegerea celorlalţi , având în vedere faptul că „prin literatură devin mii de oameni şi totuşi rămân eu" [57].

## 4.2. Utilizarea artei dramatice

Predarea şi învăţarea prin intermediul artei dramatice o putem considera ca o nouă modalitate de realizare a educaţiei interculturale. Legăturile dintre teatru şi interculturalism nu sunt noi. Încă de timpuriu piesa *Negustorul din Veneția* a fost regizată în stilurile teatrului japonez Kabuki, urmată câțiva ani mai târziu de *Julius Cezar* şi *Hamlet* [58].

Sunt cunoscute numeroase exemple de piese de teatru care, folosind diferite tradiții culturale în realizarea lor sau fiind adaptate la diferite culturi, ar putea să însemne de fapt şi modalități specifice de predare a altor tradiții, mentalități şi obiceiuri ale unor popoare. Folosirea artei dramatice pentru a învăța despre alte culturi o putem considera ca începutul realizării unei forme specifice de educație interculturală.

Autoarea Brachmachari S. susține că, prin învățarea de către elevi a experiențelor oferite de teatrul din diferite țări, este posibilă promovarea unor noi valori cum ar fi toleranța, sensibilitatea şi înțelegerea [59].

Ce se poate face însă la clasă, cu educații? Profesorii pot solicita educaților să creeze situații dramatice în limba străină studiată la clasă, mai exact a unor simple scenarii care pot fi puse în scenă, desprinse din viața reală: aflarea unei adrese, conversație într-un mijloc de transport, comandarea unui fel de mâncare la restaurant, cumpărarea unor produse la un magazin, vizita într-un muzeu. Asemenea situații educaționale pot creşte motivația având în vedere că perfecționează cunoaşterea limbii străine în folosirea acesteia în contexte concrete, pot capta atenția educaților pentru „segmente ale vieții culturale“, specifice unor alte comunități. Este de dorit ca fiecare situație creată să deschidă multiple posibilități de interpretare sub raport semantic şi acțional.

O altă modalitate este realizabilă prin prezența a două grupuri de educați aparținând unor culturi diferite. Pentru aceste grupuri pot fi create anumite ateliere de lucru în care să se experimenteze tehnici ale artei dramatice, ca de exemplu:

- utilizarea mimicii pentru reprezentarea unor comportamente culturale inițiate pe rând de fiecare grup pentru celălalt grup (ex. identificarea țării);
- crearea pe baza unor imagini a unor situații de comportament similare (ex. servirea mesei, o vizită la domiciliu etc.);
- imitarea unor comportamente ale grupului martor, după ce, împreună, cele două grupuri au participat la o acțiune comună (vizionarea unui meci de fotbal, vizitarea unei biserici etc.);
- construirea unor replici ale educaților după prezentarea unui fragment dintr-o piesă de teatru [60], sau o strofă dintr-o poezie.

Putem aprecia că arta dramatică poate deschide căi antrenante și eficace pentru a crea situații culturale vii, care se pot derula în orice moment al acțiunii unui individ într-un nou spațiu cultural.

### 4.3. Educația pentru dezvoltarea durabilă

Înțelegerea și promovarea *educației pentru dezvoltarea durabilă din punct de vedere al condițiilor mediului teritorial* este considerată o modalitate necesară pentru realizarea educației interculturale. Prezența acestei dimensiuni a educației interculturale pornește de la premisa că dezvoltarea durabilă nu poate fi realizată fără participarea întregii populații, indiferent de apartenența etnică, religioasă, profesională sau socială a membrilor acesteia.

Prin urmare, dezvoltarea durabilă are nevoie de activităţi educaţionale specifice pentru a putea realiza schimbările necesare de atitudini şi dezvoltarea de noi capacităţi şi cunoştinţe ale populaţiei. Dezvoltarea capacităţii înţelegerii sistemelor de mediu, atitudine caracteristică unei societăţi democratice, implică depăşirea etnocentrismului. De fapt, intoleranţa, rasismul şi xenofobia sunt un rezultat al conduitei comune de a găsi răspunsuri simpliste la probleme complexe ale societăţii şi o urmare a adoptării unei atitudini etnocentriste.

Pentru dezvoltarea durabilă este necesară diseminarea informaţiei despre resursele existente şi posibilităţile de a fi menţinute. Această informaţie nu este foarte utilă dacă oamenii nu au capacitatea de a realiza reţelele complexe de relaţii dintre activităţile acestora şi sistemele de mediu. De asemenea, apreciază Gagliardi şi Alfthon, este important a cunoaşte istoria diferitelor comunităţi şi a avea cunoştinţe despre activităţile lor economice, culturale, religioase şi sociale, precum şi despre impactul pe care-l vor avea acestea din urmă, mai târziu asupra sistemelor de mediu [61].

Astfel, există trei elemente importante pentru educaţia către o dezvoltare durabilă, şi anume:

- cunoştinţe despre resursele existente şi modalităţile în care pot fi exploatate;
- capacităţi pentru a înţelege reţeaua complexă de relaţii dintre activităţile umane şi sistemele de mediu;
- cunoştinţe asupra istoriei diferitelor comunităţi, despre activităţile lor economice, sociale, culturale şi religioase, precum şi impactul acestora asupra sistemelor de mediu.

Aceste elemente sunt importante pentru educaţia interculturală, întrucât dezvoltarea acestor cunoştinţe şi capacităţi sporește abilitatea de a înțelege nevoile și potențialurile diferitelor comunități, precum și relațiile fiecărei comunități cu sistemele de mediu, cu realizările și istoria acestora.

Pentru a realiza educația interculturală este necesară încurajarea înțelegerii și respectului mutual dintre membrii diferitelor comunități și promovarea apărării active a drepturilor omului pentru toți membrii societății. Dezvoltarea durabilă implică atât capacitatea de a lua decizii care să ia în calcul nevoile diferitelor grupuri sociale și culturale, cât și creșterea capacității de negociere dintre diferitele comunități, grupuri sociale și culturale.

Obstrucționarea înțelegerii și toleranței mutuale are anumite obstacole generate de etnocentrism – oamenii cred că singurul mod de gândire „normal" este modul lor și sunt incapabili să accepte alte culturi – și de inabilitatea de a înțelege sisteme complexe ale realității sociale și naturale. De aceea, formarea și susținerea educaților pentru a depăși etnocentrismul și pentru dezvoltarea capacității de a înțelege relațiile dintre diferitele comunități și sisteme de mediu reprezintă finalități esențiale pentru educația interculturală.

Dezvoltarea durabilă implică o mai rațională exploatare a resurselor de mediu și menținerea activităților umane în anumite limite impuse de mediu. Utilizarea rațională a resurselor de mediu și prevenirea degradării mediului presupun cunoștințe și capacități practice despre sistemele de mediu și relațiile acestora cu sistemele activităților umane.

Dacă oamenii și-au dezvoltat capacitatea de exploatare a resurselor mediului, de-a lungul istoriei și au elaborat cunoștințe despre aceasta pe baza observațiilor empirice, apariția unei științe a acestui domeniu a fost posibilă numai în secolul trecut când a apărut ecologia, cu care însă cea mai mare parte a populației lumii nu s-a familiarizat încă. Dovada o constituie degradarea mediului provocată de acțiunea iresponsabilă a omului de a folosi fără discernământ resursele acestuia, ceea ce a provocat schimbări de climă, dispariția unor specii, producerea unor dezastre naturale.

Distrugerile mediului înconjurător, provocate de poluarea aerului, a apei şi a solului, sunt deja grave, iar situația se înrăutățeşte mereu. Iată de ce Won Suhr atrage atenția în mod rațional, arătând că: „în secolul XXI, protejarea şi păstrarea mediului înconjurător se va dovedi esențială pentru asigurarea traiului tuturor făpturilor vii, inclusiv a ființelor umane. Aşadar, toate popoarele lumii vor fi chemate să participe activ la acest demers de importanță vitală“ [62]. Pentru aceasta este nevoie să facem apel la tezaurul nostru comun de înțelepciune şi experiență, susținut de cunoaşterea ştiințifică a sistemelor de mediu.

În această direcție, consideră Gagliardi şi Bernardini, asistăm la situația în care: „Conceptele ştiințifice de bază necesare pentru a înțelege sistemele de mediu, precum conceptele de transfer de energie şi materie, structură moleculară a materiei, reacții chimice, sinergie, niveluri de organizare, constrângeri, structura şi dinamica populațiilor, sisteme autoreglabile, etc., nu sunt foarte bine cunoscute de către majoritatea oamenilor“ [63]. Sistemele de mediu sunt mai dificil de înțeles şi este dificil de prevăzut rezultatul interacțiunii dintre ele şi activitățile umane, deoarece transformările mediului nu sunt legate liniar de cauzele lor. În Occident, savanții au avut permanent tendința de a trata natura ca pe ceva care trebuie cucerit prin inteligența şi aptitudinile oamenilor. O astfel de atitudine a dus la descoperiri, invenții şi

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

inovații, care au dat naștere unor civilizații avansate dar au creat și probleme serioase asupra mediului înconjurător. Aceasta pentru că impactul activității umane a depășit un anumit prag, ceea ce a dus la declanșarea unor procese în cascadă de degradare a mediului.

Este foarte importantă înțelegerea posibilei sinergii dintre diferite procese de mediu, întrucât o înțelegere a relațiilor dintre activitățile și sistemele de mediu cere capacitate de a înțelege sisteme complexe, care nu manifestă comportament liniar și sunt constituite dintr-o uriașă cantitate de componente organizate într-o rețea de procese întâmplătoare. Ecosistemele, sistemele sociale și organismele vii sunt exemple de sisteme complexe.

Analizând modalitatea realizării înțelegerii sistemelor complexe, Gagliardi și Bernandini Moscani apreciază că acestea nu pot fi cunoscute doar printr-o însumare a informațiilor, chiar științifice fiind, despre sistemele de mediu și relațiile lor cu activitățile umane ci este necesară o dezvoltare a capacității educatului de a organiza mental procese cauzale complexe care sunt simultane și interrelaționate [64].

Formarea capacității de confruntare cu sisteme complexe va putea permite protecția și menținerea calității mediului prin activități care să rezolve problemele actuale și de viitor ale acestuia.

Formarea acestei capacități nu se realizează spontan ci printr-un sistem educațional adecvat. Cercetări educaționale care au avut loc în diferite țări (Argentina, Franța, Italia, Elveția și Venezuela) demonstrează că abandonul școlar provoacă la cei care părăsesc sistemul instituționalizat educațional o neînțelegere a sistemelor complexe, un mod de a gândi liniar, chiar dacă fenomenele de mediu se produc şi se desfăşoară nonliniar, într-o rețea complexă de cauzalitate. Aceste situații ne arată clar că este nevoie de discipline care abordează sistemele complexe şi de noi strategii şi metode pentru a îmbunătăți abilitatea educaților în a înțelege sistemele complexe, apreciere valabilă şi pentru pregătirea educatorilor.

Pentru ca educații să înțeleagă sistemele complexe de mediu şi pe cele sociale este nevoie de a preda discipline care să răspundă acestui deziderat şi apoi de a le integra prin transferul unor concepte de la o disciplină la alta. În acest sens, abordarea teritorială la nivel național, dar mai ales zonal, poate asigura stimularea integrării conceptelor predate la diferite discipline, prin depăşirea etnocentrismului şi învățarea unor aspecte despre diferite comunități, în ceea ce priveşte istoria şi relațiile acestora cu sistemele de mediu. Această modalitate de proiectare şi desfăşurare a activității didactice este bazată pe studierea teritoriului unde locuiesc educații şi pe analiza specificului şi evoluției mediului din punct de vedere economic, social şi cultural ca şi a relațiilor dintre acestea.

Abordarea unor aspecte specifice educației pentru dezvoltarea durabilă prin luarea în considerare a factorilor de mediu teritorial în raport cu mediul social-uman, național sau local, deschide oportunități deosebite pentru înțelegerea dimensiunilor şi complexității educației interculturale.

### 4.4. Organizarea taberelor de vacanță

Este necesar de asemenea de a oferi anumite posibilități tinerilor care îşi caută propria identitate şi sunt dornici de a-şi împărtăşi experiența comună, ca o modalitate de determinare a acestora pentru a-i accepta pe ceilalți în acțiunile în care se pot manifesta diferit sau identic.

Educații pot fi organizați în tabere de vacanță, la care să participe elevi sau studenți aparținând diferitelor comunități culturale, aflați împreună pentru a-și gestiona folosirea spațiului alocat locuirii în funcție de modul propriu de viață. Aceste întruniri, în afara avantajelor de a realiza contacte între tineri, oferă fiecărui participant oportunitatea de a descoperi alte aspecte din propria cultură prin familiarizarea cu diferite stiluri de viață și gospodărire a mediului propriu de conviețuire.

Dezvoltarea atitudinii deschise spre ceilalți și pentru însușirea ideii că fiecare om aparține rasei umane unice și totuși diversificate, pot fi promovate schimburi cu instituții de învățământ din străinătate, prin *sistemul de înfrățire*, iar acordurile stabilite pot evidenția în mod specific obiective ale educației interculturale.

Faptul de a fi împreună, autohtoni și străini, și de a avea chiar și pentru câteva zile o experiență comună, nu poate decât să ajute la dezvoltarea tuturor.

Foarte importantă în procesul formării competenței interculturale rămâne pentru început manifestarea competențelor în domeniul propriei culturi. Astfel transferul competențelor de la o limbă și cultură la alta are în vedere un principiu de eficiență: un începător la o limbă străină poate folosi competențele dezvoltate în timp ce a învățat limba maternă și cultura proprie. Modurile în care acest transfer poate avea loc depind de atitudinea pozitivă spre învățare, de o abordare dinamică spre interculturalism: o limbă și cultură ce au fost bine însușite și transformate în comportamente reprezintă un pas foarte important spre descoperirea și înțelegerea unei alte limbi și culturi. Din acest punct de vedere separarea limbilor şi culturilor începe să dispară şi pluralismul cultural reduce mulțimea de culturi pe care cel care învață o întâlneşte şi dramatismul experiențelor ce apar din piedicile moştenite atunci când se trece de la un sistem cultural şi lingvistic la altul. Are loc procesul real al formării competenței interculturale, aşa cum foarte bine o defineşte Jensen ca: „abilitatea de a te comporta adecvat în situații interculturale, capacitatea afectivă şi cognitivă de a stabili şi menține relații interculturale şi abilitatea de a stabili identitatea de sine a cuiva mediind între culturi“ [65].

## Note bibliografice

[1] Weber, S., *Boundary Crossing and Transfer in the Context Intercultural Learning*, în T.Tuomi-Gröhu Y. Engeström (eds) New Perspectives Transfer and Boundary Crossing Oxford, Pergamon Press, 2002

[2] Landis, D., Bhagot, R.S., *A Model Intercultural Behavoir and Training*, în Landis, S., Bhagat, R.S., Handbook of Intercultural Training, 2nd edn, Thousaud Oaka: Sage, 1996, pp. 1-13

[3] Weber, S., *„Kiss, Bow, or Shake Hands" – Zur Entwicklung einer interkulturellen Handlungskompentenzin der Kaufmänuischen Aus-und Weiterbildung,* Zeitschrift für Berufs-und Wirtschoftspädagogik 96(3), 2000, pp. 376-396

[4] file://A\Multicultural/Toilkit/Summary.htm

[5] Harden, T., *The Limits of Understanding*, în Harden, T., and Arnd, W., The Notion of Intercultural Understanding in the Context of German as a Foreign Language, Oxford: Lang, 2000

[6] Locke, J., citat în Taylor, Talbot, J., *Mutual Understanding: Scepticism and the Theorizing oif Language and Interpretation*, London: Routledge, 1992

[7] Idem, p. 85

[8] Ibidem, p. 128

[9] Bleich, D., *Readings and Feelings: An Introduction to Subjective Criszcism*, Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1975

[10] Holland, N., *reading readers reading* în Charles R. Cooper (educațional) Researching Responses to Literature

BOLYAI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

and the Teaching of Literature. Points of Departure, Norwood, NJ: Ablex, 1985, pp. 3-21

[11] Fish, S., *Is There a Text in This Closs?The Autority of Interpretive Communities*, Cambridge, MA: Harvard University, Press, 1980

[12] Idem, p. 15

[13] Fish, S., Interpreting 'Interpreting' the Variorum, *Critical Response 3*, 1976

[14] Said, E.W., *Orientalism,* New York: Vintage, 1978

[15] Clifford, J., Introduction: Partial truths. In James Clifford and George E.,Marcus (eds) *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography,* Berkeley, CA: University of California Press, 1986, pp. 1-26

[16] Said, E.W., *Orientalism reconsidered. Cultural Critique 1 (Fall) 89-107*

[17] Nussbaum, M. C., (1998) *Cultivating Humanity: A Classical Defense ofReform in Liberal Education.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Rockefeller, Stephen C. (1994) Comment. In Charles Taylor *et al.* (eds) *Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition* (Introduced by Amy Gutman) (pp. 87-98). Princeton, NJ: Princeton University Press

[18] Sell, R. D.,(2000) *Literature as Communication.* Amsterdam/Philadelphia, PA: John Benjamins

[19] Idem, p. 4

[20] Ibidem, p. 101

[21] Ting-Toomey, S., *Communicating Across Cultures*, New York, London: Guilford, 1999

[22] Engeström, Y., *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research,*

Helsinki: Orinta-Konsultit, 1987 Engeström, Y., Activity Theory and Individual and Social Transformation, *în* Engeström, Y., Miettinen, R., and Punamäki, R.L. (eds) *Perspectives an Activity Theory*, Cambridge: Cambridge University Press, 1999

[23] Abrams, D. and Hogg, M., *Social Identity Theory: Constructive and Critical Advances.* New York: Springer, 1990

Brewer, M. and Miller, N., *Intergroup Relations.* Pacific Grove, CA: Brooks/ Cole, 1996

[24] McCall, G., and Simmons, J., *Identities and Interaction.* New York: Free Press, 1978

Muller, W., Betriebliche Restrukturierung und Reorganisation als betriebs-padagogisches Problem. in K. Beck, W. Muller, T. DeiSinger and M. Zimmer-mann *Berufserziehung im Umbruch* Weinheim: Deutscher Studien, 1996, pp. 209-24

Stryker, S., *Exploring the relevance of social cognition for the relationship of self and society: Linking the cognitive perspective and identity theory*, in Howard, J., and P. Callero *Self-society Dynamic: Emotion, Cognition and Action,* Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991

[25] Ting-Tommey, S., op.cit.

[26] Baxter, L. A., and Montgomery, B. M., *Relating: Dialogues and Dialectics.* New York: Guilford Press,1996

[27] Vygotsky, L.S., *Mind in Society.* Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978

[28] Leontiev, A. N., *Problems in the Development of Mind.* Moscow: Progress, 1981

[29] Luria, A.R., *Language and Cognition.* Washington, DC: Winston, 1981

[30] Weber, S., op.cit.

[31] Tramm, P. T., Lernprozesse in der Übungsfirma. Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer valuativ-konstrukiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie, abilitationsschrift. Georg-August-Universität, Göttingen, 1996

[32] Wuttke E., *Motivation und Lernstrategien in einer selbstorgamsationsoffenen Lernumgebung. Eine empirische Untersuchung bei Industriekaufleuten.* Frankfurt/M.u.a.:Lang, 1999

[33] Collins, A., Brown, J. S., and Newman, S. S., Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In L.B. Resnick *Knowing, Learning, and Instruction - Essays in Honour of Robert Glaser,* Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1989, pp. 453-94

[34] Lave, J., *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life.* Cambridge: Cambridge University Press, 1988

[35] Dubs, R., Die Suche nach einer neuen Lehr-Lern-Kultur. Ein weiteres Schlagwort oder ein sinnvolles Bemiihen? *Schweizerische Zeitschrift fur kaufmännisches Bildungszvesen* 89, 1995, pp.174-80

[36] Oser, F. and Spychiger, M., Lernen aus Fehlern als Beitrag zum Lebenslangen Lernen. In W. Lempert and F. Achtenhagen (eds) *Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter,* Bd. IV Opladen: Leske und Budrich, 2000, pp. 101-122

[37] Salomon, G., and Perkins, D. N., *Individual and social aspects of learning,* in P.D. Pearson and A. Iran-Nejad *Review of Research in Education,* Vol. 23, Washington: American Educational Research Association, 1998, Sembill, pp. 1-24, *Problemlb'sefahigkeit, Handlungskompetenz und Emotionale Befindlichkeit,* Gottingen: Hogrefe, 1992

[38] Bolten, J., Grenzen der Internationalisierungsfahigkeit. Interkulturelles Handeln aus interaktionstheoretischer Perspektive. In J. Bolten (eds) *Cross-Culture - Interkulturelles Handeln in der Wirtschaft* (pp. 24-42). Sternenfels, Berlin: Wissenschaft & Praxis1995

[39] Engeström, Y., op.cit.

[40] Tuomi-Grohn, T. and Engeström, Y., *New Perspectives on Transfer and Boundary Crossing.* Oxford: Pergamon Press, 2002

[41] Engestrom, Y., Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen and R.-L. Punamaki *Perspectives on Activity Theory* (pp. 19-38). Cambridge: Cambridge University Press, 1999

[42] Weber, S., A *Farmework for Teaching and Learning „Intercultural Competence*" in Galiardi, R., Teacher

[43] CDCC, *Une Stratégie pour l'action: les priorités du CDCC pour 1997-1999*. CDCC, Strasbourg: Conseil de la Cooperation Culturelle, 1997

[44] Byram, M., Zarate, G., *Defining and assesing intercultural competance: some principales and proposals for the European context. Language Teaching,* Cambridge: Cambridge University Press, 1996, pp. 239-243

[45] Maurer, L., Warren, J., Représentation de soi et de l'autre dans des entretiens avec des intermédiaires culturels australiens et français. *Mots autour d'une crise franco-australienne. Stéréotypie Xénophiles et Xénophobes,* 2000, pp. 77-96

[46] Zarate, H., *Certification linguistiques en contexte européen et transfert des compétences interculturelles: conditions pour l'émergence d'un cadre didactique*. Un published manuscript for the Council of Europe, Strasbourg, 2000

[47] Murphy-Lejeune, E., *Student Mobility and Narrative in Europe. The New Strangers*, London: Routledge, 2002

[48] Kelley, C., Meyers, J., *The Cross-Cultural Adaptability Inventory,* Yarmouth, MA: Intercultural Press, 1992

[49] Byram, M., *Teaching and Assesing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters, 1997

[50] Kramsch, C., *The privilege of the intercultural speaker*, în Byram, M., and Fleming, M., (eds) *Language Learning in Intercultural Perspective*, Cambridge, England: Cambridge University Press, 1998, pp. 16-31

[51] Byram, M., Alfred, G., *Residence Abroad and the Cultural Perceptions of Foreign Language Students in Higher Education*, Report to the Economic and Social Research Counncil, Research Grant No R000231196, 1992

[52] Coleman, J., *The Current State of Knowledge Concering Student Residance Abroad*, in Parker, G., Rouxeville, A., The Year Abroad: Preparation, Monitoring, Evaluation,

Current Research and Developement, London, AFSL/CILT, 1995

[53] Hall, S., Tool, S., *Raising Intercultural Awareness in Preparation for Periods of Residence Abroad*, 1999, www.lancs.ac.uk/user/interculture/reports.htm@sp.1

[54] Roberts, C., Byram, M., Barro, A., Jordan, S., Street, B., *Language Learners as Ethnographers,* Clevendon: Multilingual Matters, 2001

[55] Carmeraie, S., *Cross-cultural training: Perceptions and personal growth*, in Parker, G., Rouxeville, A., The Year Abroad: Preparation, Monitoring, Evaluation, Current Research and Developmentz, London, AFSL/CILT, 1995

[56] Bredella, L., *The Educational Significance of Intercultural Encounters in Literary Texts,* Unpublished paper presented at the Symposion on Intercultural Education, University of Durham, 1999

[57] Chambers, A., Booktalk: *Occasional Writing on Literature and Children*, Stroud: Thimble Press, 1985

[58] Pavis, P., *The Intercultural Performance Reader*, London: Routledge, 19%, p. 30

[59] Brachmachari, S., *Stages of the word*, în Hornbrook.D., On the Subject of Drama, London: Routledge, 1998

[60] Fleming, M., *Teaching Drama*, în *Primary and Secundary Schools: An Integrated Approach*, London: David Fulton Publishers, 2001

[61] Gagliardi, R., Alfthan, T., *Environmental training: policy and practice for sustainable development*, Geneva, International Labour Office, 1994, p. 140

[62] Won Suhr, M., *Să ne deschidem spiritul pentru a trăi mai bine laolaltă*, în Delors, J., op.cit. p. 207

[63] Gagliardi, R., Bernardini Moscani, P., *Education à l'environnement: utilisation des représentation des élèves pour la preparation d'un curriculum sur l'écologie,* Actes des X$^{es}$ journées internationales sur l'éducation, sicnecitique, (Chamovix, France) nr.10, 1988, pp. 521-526

[64] Gagliardi, R., Bernardini Moscani, P., *Teacher training for multicultural education in favour of democracy sustainable development: the territorial approach,* in Gagliardi, R., op.cit.pp . 19-21

[65] Jensen, A.A., *Definiting intercultural competence: A discussion of its essential components and prerequisites.* În Jenesen A.A., Jacger for Language Teachers and Trainers in Europa, vol. VII: The Adult Learner. Aalbarg: Aalbarg University Press, 1995

## Capitolul V.

# EXPERIENȚE INTERCULTURALE ÎN DIFERITE SPAȚII CULTURALE ALE LUMII

Prezentarea unor aspecte comparative privind educația interculturală realizată în unele țări situate pe diferite continente ale lumii, pe baza unor studii și cercetări realizate la inițiativa Biroului Internațional pentru Educație, evidențiază noi probleme, complexe și dificile, cu care se confruntă statele respective în ceea ce privește acest domeniu. Alte probleme abordate, privite prin prisma pregătirii viitorilor profesori pentru școlile primare sau gimnazii cu predare în limba minorităților etnice, reliefează dorința statelor de a fundamenta legislativ educația interculturală, de a dezvolta politici prin care interculturalitatea să pătrundă și să influențeze populația indiferent de etnie, religie, rasă sau naționalitate.

Conștientizarea existenței acestor probleme, la începutul secolului nostru, ne arată suficient de argumentat că s-au parcurs pași importanți în formarea unor cunoștințe și atitudini specifice comportamentului deschis valorilor culturale și diversității acestora, dar că este încă mult de așteptat pentru ca educația interculturală să fie eficientă și să producă oameni și un mediu în care toleranța, respectul pentru celălalt, descoperirea aproapelui să devină note obișnuite ale felului de a gândi, a fi și a face.

Ideea transmiterii valorilor culturale prin intermediul școlii rămâne astfel o problemă fundamentală a zilelor noastre, la a cărei rezolvare sunt chemați să-şi aducă aportul profesorii, ca modele de roluri şi atitudini.

Analiza situației educației interculturale, ca parte a curriculum-ului general pentru profesionalizarea didactică, în diferite țări ale lumii, ne arată aspecte relevante din perspectiva diversității culturale şi lingvistice a căror notă comună evidențiază faptul că problematica interculturalității nu este percepută la acelaşi nivel de prioritate. Toate aceste idei şi multe alte concluzii pot fi elaborate după ce vor fi parcurse paginile următoare, în care vom aborda prezența educației interculturale în diferite spații naționale, geografice, politice şi educaționale.

### 1. Polonia – deschideri interculturale

În *Polonia* cunoştințele în ceea ce priveşte educația interculturală sunt caracterizate de Andrzej Janowski ca fiind destul de sumare, iar aceasta este apreciată că se desfăşoară încă insuficient [1].

Polonia este o țară omogenă, cu aproximativ 3-4% populație minoritară alcătuită din germani, bieloruşi, ucraineni, lituanieni, slovaci, români, romanici (rromi) şi evrei. Cererea de profesori care predau în limbile minorităților este redusă, aceasta fiind direct proporțională cu numărul populației minoritare respective. Sunt peste 200 de profesori care predau în limbile minorităților, din cei peste 600.000 de profesori cuprinşi în sistemul educațional polonez şi peste 170 de şcoli ale minorităților naționale în care învață peste 12.000 de elevi şi 14.000 de studenți. Există o justificare a numărului redus de profesori şi de şcoli pentru minorități, dată de urmările politicii statului polonez care, înainte de 1989, a împrăştiat populaţia minoritară în anumite zone ale Poloniei, deci nu există prea multe localităţi cu minorităţi grupate într-un număr mare [2].

Nici un colegiu sau universitate din Polonia nu pregătea învăţători pentru minorităţi, deoarece numărul şcolilor pentru elevi minoritari era foarte mic, iar aceştia puteau fi absolvenţi de limba şi literatura minorităţilor sau absolvenţi de instituţii care pregătesc învăţători pentru şcolile poloneze. Se avea în vedere că cei din urmă cunosc limba maternă a minorităţii din care fac parte şi că şi-o vor perfecţiona într-o asociaţie a profesorilor de limbi minoritare sau prin practică într-o regiune unde acea limbă este vorbită.

Deşi *germanii* constituie cea mai mare minoritate din Polonia, numărând 350.000-450.000 de oameni, autorităţile poloneze, înainte de schimbările politice din 1989, nu-i recunoşteau ca germani, ci ca indigeni, făcând eforturi pentru a-i repoloniza în loc să le recunoască drepturile de minoritate naţională. Sistemul educaţional din regiunea în care trăiau germanii, nici măcar nu le permitea învăţarea limbii germane ca limbă străină. Deşi după 1989 unii dintre cetăţenii polonezi s-au declarat germani, ei nu puteau vorbi această limbă deoarece nu au avut pe nimeni să-i înveţe într-o şcoală cu predare în limba germană. După introducerea unor cursuri de limbă germană, s-a trecut la înfiinţarea unor şcoli cu predare în această limbă. S-a început acest proces prin înfiinţarea unui Colegiu de studii germane şi a unui Departament în cadrul şcolii postliceale pedagogice din Opole, proces ce se continuă şi astăzi.

Având limba diferită şi un model cultural rural îmbinate cu religia ortodoxă, diferită de cea catolică a polonezilor, *bieloruşii*, chiar dacă reprezintă o comunitate însemnată, au unele probleme cu identificarea comunității lor. Această minoritate se crede polonizată, chiar dacă autoritățile nu au luat astfel de măsuri. De fapt polonizarea are loc, în principal, o dată cu abandonarea tradițiilor bieloruse, prin mutarea din mediul rural în cel urban, unde tinerii bieloruşi se pierd în comunitatea poloneză.

*Ucrainenii* sunt o comunitate care numără 200.000-250.000 de oameni, cu un simț național puternic, care îşi iubesc țara de origine, tradițiile, obiceiurile şi luptă pentru acestea. Acum sunt o populație compactă care formează o comunitate semnificativă în S-E Poloniei. Istoria lor este istoria unei permanente acțiuni pentru afirmarea identității. După cel de-al doilea război mondial, autoritățile poloneze lovindu-se de o rezistență dârză şi organizată a ucrainenilor, au adoptat exemplul sovietic, mutându-i forțat în N-V Poloniei. De religie diferită, o parte fiind greco-catolici, iar o alta ortodocşi, ucrainenii mai au şi unele probleme cu dispersarea geografică.

*Lituanienii,* numărând aproximativ 20.000-25.000, formează o mică, dar închegată comunitate situată la granița cu Lituania, şi sunt caracterizați de un puternic spirit național. Sunt de religie catolică şi manifestă fermitate în cererile lor adresate autorităților poloneze.

*Slovacii*, în număr de aproximativ 25.000, trăiesc la granița cu Slovacia, vorbesc limba slovacă, asemănătoare cu limba poloneză şi sunt catolici.

*Românii* sunt aproximativ 25000, sunt de religie ortodoxă sau greco-catolică, şi duc o politică corespunzătoare pentru afirmarea şi promovarea propriilor interese şi idealuri, întrucât nu au şcoli în limba română.

În baza Legii educației din 7 septembrie 1991 și a Declarației ministrului educației naționale din 24 martie 1992 a fost reglementată educația minorităților naționale, una dintre urmările imediate fiind introducerea predării în limbile minorităților naționale la nivelurile preșcolar, școli primare și gimnaziale și chiar la nivelul educației de nivel superior.

La nivel universitar s-au introdus cursuri de limbă și literatură a minorităților, cum ar fi: de bielorusă, ce pot fi urmate la Universitatea din Varșovia; de limba și literatura germană care pot fi studiate la mai multe universități; studii de slovacă pot fi urmate la universitățile din Cracovia și Katowice; de ucraineană ce sunt disponibile la universitățile din Varșovia, Cracovia, Lublin, Poznan și Szczecin, iar cele în lituaniană la Universitatea din Poznan.

Școlile cu predare în limba maternă îi învață pe copii istoria și geografia țării lor, iar în școlile cu limba maternă opțională orele de istorie și geografie pot fi suplimentate cu elemente din istoria și geografia țării de origine, în urma deciziei profesorilor. Disciplinele sunt predate în limba maternă, exceptând limba și literatura poloneză. Școlile minorităților naționale eliberează certificate bilingve. Elevii de gimnaziu care învață în limba maternă trebuie să dea examen la această limbă.

Planurile de învățământ, programele școlare, selecția autorilor de manuale și pregătirea profesorilor sunt concepute și organizate de Ministerul Educației Naționale împreună cu asociațiile minorităților naționale.

Prezența minorităților în spațiul polonez, istoria și evoluția națiunii și statului polonez au influențat în mod obiectiv apariția unei anumite culturi a populației majoritare și a unor subculturi ale minorităților. Pentru a înțelege necesitatea educației interculturale în Polonia, dincolo de datele concrete ce au prezentat situația fiecărei minorități și a educației acestora, considerăm că este necesar să prezentăm și unele dintre stereotipurile ce vizează „străinul“ și mentalitatea populației poloneze, prin care se adoptă atitudini diferite în funcție de fiecare minoritate [3].

Stereotipurile ce vizează populația germană au două caracteristici: sunt formulate fie numai aprecieri pozitive pentru că mulți oameni nu au nici o informație despre atrocitățile naziștilor comise în cel de-al doilea război mondial, fie aceste aspecte negative au fost folosite în timpul regimului comunist pentru scopuri propagandistice, în vederea inoculării prezenței permanente a amenințării germane la adresa poporului polonez și deci a vehiculării unor opinii negative la adresa germanilor. Polonezii au fost întotdeauna impresionați de industria germană, de ordinea și abilitățile organizatorice ale germanilor, într-o măsură atât de mare încât aceste calități sunt în general numite „nemțești“. După ce câteva sute de mii de germani minoritari, în câteva luni după Revoluția din 1989, au părăsit Polonia pentru a-și îmbunătăți standardele de viață, germanii minoritari au fost criticați și sunt încă etichetați că au pus mai presus conștiința germană decât cea națională.

Mulți polonezi, în urmă cu câteva zeci de ani, au respins aspirațiile naționale ale *bielorușilor*, pretinzând că limba bielorușilor era o varietate contaminată, țărănească a limbii poloneze, că de fapt cultura bielorusă s-a redus la folclor, iar componenta cultă a acesteia era prezentă numai la ruși și polonezi. Deși asemenea atitudini par mai puțin intense acum, câteva urme au mai rămas în mentalitatea publică. Atitudinea

BCU IAȘI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

față de bieloruși este influențată în primul rând de atașamentul acestora la religia ortodoxă, considerată a fi fost simplul instrument al țarului din secolul al XIX-lea cu care rusifica polonezii.

*Ucrainenii* erau percepuți cu 100 de ani în urmă, așa cum au fost percepuți bielorușii acum 60 de ani ca un popor obscur, situat undeva între polonezi și ruși. Progresele realizate în secolul al XX-lea, și în special acțiunile energice și dorința de a lupta pentru pământul lor natal, au făcut ca acest stereotip să pară învechit, care însă, în mod neferecit, a fost înlocuit cu altul. În încercările de a câștiga independența, ucrainenii au fost de sute de ani în conflict fie cu Rusia, fie cu Polonia și uneori chiar cu amândouă. Al doilea război mondial a înregistrat lupte frecvente între polonezi și ucraineni în teritoriile ocupate, urmate de acuzații mutuale și de numeroase atrocități. Astfel s-a născut stereotipul despre ucraineni ca fiind considerați ucigași și criminali. Polonezii preferă însă să uite că au fost deportați un mare număr de ucraineni de pe teritoriul și din casele lor. Acest stereotip al ucrainenilor a fost dus mai departe prin propaganda comunistă.

Deși *lituanienii* provoacă un răspuns mai puțin emoțional decât germanii sau ucrainenii, câțiva polonezi cred că ei ar trebui să regrete că au un stat propriu, independent și că este mai bine să fie uniți cu Polonia, erau în secolul al XVIII-lea.

Experții polonezi în problematica minorităților precizează că, în orice caz, mai sunt prezente și populațiile rrome și evreiești, față de care se manifestă cele mai puternice resentimente. Resentimentul față de rromi este determinat de neînțelegerea și neagreerea stilului lor de viață, iar cel antievreiesc are cel mai puțin de-a face cu actualul comportament al puținilor supraviețuitori ai Holocaustului, acesta nefiind altceva decât o reîntoarcere la vechile tensiuni şi controverse ce-şi găsesc expresia în conştiința comună a căutării rădăcinilor evreieşti.

Această vedere de ansamblu a stereotipurilor ataşate minorităților poloneze ne arată încă o dată necesitatea prezenței educației interculturale şi în acest spațiu geografic care, în timp, cu siguranță, ar putea asigura ştergerea stereotipurilor negative şi formarea populației majoritare şi minoritare în spiritul toleranței şi respectului reciproc.

De fapt, un studiu [4] privind educația multiculturală în rândul polonezilor şi minorităților poloneze a demonstrat necesitatea pregătirii profesorilor şi importanța vitală atribuită următoarelor obiective în formarea şi dezvoltarea personalității educaților:

- să aibă încredere în sine;
- să arate înțelegere față de ceilalți;
- să-şi dezvolte valorile morale;
- să se exprime liber;
- să-şi dezvolte imaginația;
- să aibă respect față de sine;
- să fie în măsură să se cunoască ;
- să se familiarizeze cu propria cultură;
- să fie cetățeni activi;
- să arate respect pentru autorități;
- să facă parte din comunitatea lor.

Rezolvarea acestor obiective este apreciată ca putând deveni realitate prin: schimbarea mentalităților părinților; pregătirea corespunzătoare a educaților; desfăşurarea unor cursuri pentru elevii care întâmpină dificultăți; reducerea numărului de elevi în clase; asigurarea materialelor didactice necesare şi adaptarea acestora la nevoile diferitelor grupuri culturale etc.

Având în vedere particularităţile culturale ale comunităţilor minoritare culturale, necesitatea realizării unor relaţii de cooperare între acestea în Polonia au fost lansate, aşa cum s-a spus şi mai devreme, o serie de programe pentru a împiedica repetarea unor prejudicii aduse etnicilor minoritari şi pentru a perfecţiona o reală şi eficientă educaţie multiculturală.

## 2. Republica Cehă – priorităţi ale educaţiei interculturale

Studiile şi cercetările finalizate sau în curs de desfăşurare în Republica Cehă ne arată că educaţia interculturală, în pofida structurii unitare a acestei societăţi este considerată acum drept una din priorităţile politicii de realizare a educaţiei.

Prima încercare de a soluţiona problema relaţiilor dintre grupurile etnice minoritare şi populaţia majoritară s-a realizat în cadrul fostei Cehoslovacii. Dacă până în anul 1990 modificările Constituţiei au permis federalizarea statului, unde cehii şi slovacii aveau drepturi egale, în anul 1991 se adoptă Carta Drepturilor Fundamentale şi a Libertăţilor Omului de către Parlamentul Federal prin care se stabilesc pe lângă drepturile omului, drepturile politice, economice, sociale şi culturale şi drepturile minorităţilor etnice. Cetăţenilor aparţinând grupurilor minoritare le-au fost garantate: libera dezvoltare şi dreptul la propria cultură; dreptul de a trimite şi a primi informaţii în limba maternă şi de a se instrui liber în asociaţiile lor naţionale. De asemenea li s-au acordat dreptul de

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

a fi educați în limba maternă și dreptul de a o folosi în întâlnirile oficiale.

Cea mai importantă problemă a Legii constituționale, legată de relațiile dintre cehi și slovaci [5] a fost soluționată în anul 1992 prin acordul de a crea două state suverane – Republica Cehă și Republica Slovacă – și de a coopera în continuare în domeniile economic și cultural.

Cehia ca stat independent are o structură relativ omogenă din punct de vedere etnic: 95% din populație o reprezintă cehii (cei care s-au declarat cehi, moravieni sau silezieni), 3,1% sunt slovaci, polonezi sunt 0,6%, germani 0,5%, iar rromii au o pondere de 0,3%.

Cehia nu este lipsită în totalitate de prejudecăți naționaliste, rasiale sau xenofobe. Un sondaj de opinie realizat în rândul elevilor referitor la unele grupuri etnice selectate (arabi, evrei, negrii, rromi, vietnamezi și germani) au arătat că cei mai simpatizați au fost negrii, evreii sau germanii, iar antipatiile s-au dirijat spre rromi și vietnamezi. Există de asemenea fenomenul alarmant al mișcării „skinhead“ și al legăturilor acesteia cu neonazismul.

*Stereotipurile* populației cehe sau ale minorităților etnice sunt construite pe fondul relațiilor statornicite între aceste comunități de-a lungul istoriei. Relațiile dintre *cehi și germani* sunt uneori influențate de o problemă exacerbată a amintirilor privind ocupația germană în timpul celui de-al doilea război mondial și cele privind deportarea minorităților germane din perioada antebelică. *Slovacii*, deși reprezintă cea mai numeroasă minoritate, nu sunt considerați o „problemă“ datorită faptului că există asemănări lingvistice și culturale cu populația majoritară, în ciuda manifestării unor resentimente ce încă mai persistă în ceea ce priveşte inițiativa Slovaciei pentru separarea Cehoslovaciei. Cea mai spinoasă problemă rămâne cea dintre cehi şi *rromi*. Numărul mare al acestora, de aproximativ 300.000, caracterul neunitar al culturii acestui grup, refuzul de a declara sau de a fi considerați rromi au determinat căutarea unor soluții educaționale, sociale şi politice în principal pentru această etnie.

Interculturalismul este perceput ca soluție ce trebuie aplicată atât la nivel teoretic, cât şi la nivel politic, pentru încurajarea şi crearea unui nou model de coexistență a tuturor etniilor.

Ideea educației interculturale a pătruns gradual în mediul Cehiei prin fundamentare legislativă, proiecte de cercetare ştiințifică, formarea profesorilor, activitatea unor universități şi prin alte acțiuni la care sunt angajate minoritățile împreună cu majoritarii.

Pregătirea viitorilor profesori de şcoli primare are loc exclusiv în cadrul celor 9 Facultăți de Educație, ale căror secții sunt: ştiințe umaniste, ştiințe sociale, matematică şi ştiințe ale naturii, filozofie şi psihologie.

Fiecare facultate are în derulare proiecte de cercetare în domeniul educației interculturale coordonate de Ministerul Educației, Ministerul Tineretului şi Sportului prin Fondul pentru Dezvoltarea Educației Superioare şi Programul pentru Dezvoltarea Şcolii primare şi secundare. Autorii proiectelor care vizează în majoritate populația rromă consideră educația ca fiind un element major în procesul de autoidentificare şi în cel de integrare socială. Dintre temele acestor proiecte amintim:

- educarea minorităţilor naţionale;
- pregătirea psihologică a profesorilor pentru educarea copiilor rromi;
- educaţia pentru realizarea relaţiei dintre cetăţeni şi europenizare;
- accesul egal la educaţie – pregătirea minorităţilor naţionale;
- dimensiunea educaţiei în Europa şi profesorul european.

Sunt de asemenea organizate diferite cicluri de prelegeri, aşa cum sunt cele de la Universitatea Praga, Olomouc sau Brno la care participă personal academic, studenţi (viitorii profesori) şi publicul larg. Acest ciclu cuprinde teme ca:

- esenţa rasismului şi problemele drepturilor omului şi ale toleranţei;
- pluralismul politic şi cultural;
- statul democratic şi minorităţile naţionale;
- identitatea etnică a rromilor;
- probleme specifice ale copilului rrom la şcoală;
- evoluţia istorică a rromilor în lume şi în Cehia;
- sistemul de valori al rromilor şi diferenţele faţă de cultura majoritară.

Datele prezentate în tabelul nr.1 ne arată în mod concret cum se regăseşte educaţia interculturală în activităţile facultăţilor din Republica Cehă [6]. Dacă la Universitatea South Bohemia din Ceske Budijovice această prezenţă a preocupărilor în domeniul educaţiei interculturale este aproape inexistentă, la polul opus se situează universităţile Palacky din Olomouc şi J.E. Purkyni din Ustinad Labem ale căror preocupări sunt evident mult mai bogate şi nuanţate.

## Tabelul nr.1

## Implementarea educației interculturale în activitățile instituțiilor de educație din Republica Cehă

| **Facultatea** | Reflecția educației interculturale în scopuri instituționale | Activități de cercetare și dezvoltare în domeniul educației interculturale | Aplicații în predarea academică și în exercițiile de predare | Răspunsul studenților | Influențe externe | Evaluarea implicării facultăților în educația interculturală |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Universitatea Masaryk din Brno | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 12 |
| Universitatea South Bohemia din Ceské Budijovice | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Colegiul de educație cu statut universitar din Hradec Králové | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 3 |
| Colegiul de Mecanică și Textile cu statut de Universitate din Liberec | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 6 |
| Universitatea Palacky din Clomouc | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 13 |
| Universitatea Ostrava | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 8 |
| Universitatea West Bohemia din Pilsen | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 7 |
| Universitatea Charles din Praga | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 13 |
| Universitatea S-E Purkyni din Ustimad Labem | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 15 |

Sistem de notare: 0 - nu a fost menționat; 1 punct – în mică măsură; 2 puncte – într-o anumită măsură; 3 puncte – într-o mare măsură.

Prin înființarea unor instituții culturale şi de educare a rromilor cum ar fi: Institutul de Studii ale Culturii Rrome din Ustimad, Muzeul de Cultură Rromă din Brno s-au asigurat condițiile practice pentru pregătirea profesorilor şi a studenților în domeniul educației interculturale.

Experiența Cehiei vine astfel să completeze paleta largă a posibilităților şi inițiativelor ce pot fi avute în vederea desfăşurării unor activități complexe, prin care valențele formative ale educației interculturale pot fi fructificate în mod specific.

### 3. Iordania – fundamente ale unui învățământ intercultural

Educația interculturală în Iordania şi formarea profesorilor pentru desfăşurarea acesteia în ciclul primar de şcolaritate sunt problemele asupra cărora ne vom opri în continuare.

Iordania are 4 milioane de locuitori dintre care 70% trăiesc în mediul urban, concentrați mai ales în oraşele Amman, Irbid, az-Zarga'a şi al-Balka', dintre care 42,5% au sub 15 ani, 95% din populație a parcurs primele etape ale educației, rata de creştere este de 3,3%, iar fertilitatea este una ridicată ajungând la 5,6%.

Societatea iordaniană cuprinde grupări demografice cu diferite orientări religioase, majoritatea populației reprezentând-o musulmanii, în vreme ce creştinii reprezintă circa 8%. Arabii au o pondere majoritară, iar *circassians* reprezintă 2% din totalul populației.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Cauza concentrării populației în orașe și a dezechilibrului în distribuția geografică o constituie migrația palestinienilor în anii 1948, 1967 și respectiv în 1990, la sfârșitul Războiului din Golf.

Deși majoritatea populației migratoare are proveniență arabă și islamică, valorile lor culturale diferă, în anumite cazuri, de cele ale populației gazdă, și astfel aceasta este considerată o grupare culturală specifică.

Educația este reglementată prin Legea învățământului nr.3/1994 prin care este conturat sistemul de învățământ, politica sa, fazele, obiectivele, caracteristicile și mijloacele specifice.

Învățământul este obligatoriu și gratuit pentru primii 10 ani, urmează apoi 2 ani de pregătire opțională, iar școlarizarea începe la 6 ani. Bazele învățământului sunt stabilite în conformitate cu Constituția Iordaniei, valorile civilizației arabe și islamice, experiența națională și principiile Arab El Nahdda și are ca ideal formarea unui cetățean de credință în Allah, dedicat țării sale și securității acesteia, înzestrat cu alese virtuți umane.

În învățământul obligatoriu sunt atrași 95% dintre copiii de vârstă școlară, iar numărul total al elevilor și studenților ajunge la 1,2 milioane. Rata analfabetismului se ridică la 13% în zonele rurale, mai mare decât în zonele urbane, ponderea majoritară reprezentând-o femeile. Această situație se repetă și în ceea ce privește șomajul, rata acestuia ajungând la 34% la femei, în comparație cu 14,4% la bărbați.

Condițiile de locuire, poluarea apei și atmosferei, atitudinile și comportamentele sociale legate de sarcinile consecutive și cele timpurii produc o rată ridicată a mortalității infantile, iar sănătatea precară a mamelor, sarcinile repetate și supravegherea insuficientă a sarcinilor produc, la rândul lor, o rată ridicată de mortalitate în rândul mamelor.

Prezentarea succintă a acestor caracteristici sociale, culturale şi educaţionale ne arată o situaţie specifică care îşi pune amprenta direct asupra eficienţei educaţiei în general şi a educaţiei interculturale în special. Universităţile din Amman, Yarmouk-Irbid şi Moata-Al-Karak pregătesc profesorii după ce aceştia au obţinut diploma de bacalaureat. Pentru şcolile primare sunt pregătiţi peste 25.000 de profesori, de ambele sexe, iar aceştia împreună cu profesorii pentru şcoala secundară, deţinători ai unei diplome au posibilitatea să se înscrie la universitate pentru obţinerea dreptului de a preda.

În Legea nr.3/1994 sunt făcute mai multe referiri la obiectivele educaţiei şi culturii, dintre care reţinem:

- bazele intelectuale şi comportamentale sunt reprezentate de credinţa în Allah, de nobilele principii ale Arab Omma, precum şi ale Islamului, construite pe respectul faţă de om şi supremaţia gândirii raţionale;
- poporul iordanian este un întreg complementar monarhiei, unde nu există loc pentru discriminări etnice, regionale, sectante şi familiale;
- toţi iordanienii sunt egali în drepturi şi obligaţii, devotaţi propriei societăţi;
- deschidere spre cultura umană cu valorile şi direcţiile sale pozitive;
- înţelegerea conştientă a legăturilor cu mediul natural, geografic, democratic şi cultural, indiferent dacă este naţional sau internaţional;
- sprijinirea oricăror responsabilităţi şi drepturi rezultate din calitatea de cetăţean;

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- stabilirea unor relații cu ceilalți bazate pe toleranță și politețe.

Reținem deschiderea filozofică pentru educație și cultură, faptul că întreg sistemul de învățământ este bazat pe credința în Allah și pe gândirea islamică. Islamismul este o religie care crede într-o divinitate; crezul islamismului spune că toate ființele umane sunt creații ale lui Allah și au dreptul să trăiască după valorile lor culturale, morale și sociale.

Faptul că legea învățământului subliniază ideea că iordanienii sunt un întreg complementar implică recunoașterea statutului multiplelor culturi care se completează unele pe celelalte în rândul unui popor. Complementaritatea determină deci armonie și diversitate. Reținerea de la discriminările de orice fel înseamnă că există încredere între diferitele grupuri religioase, regionale, sectante ori tribale.

Promovarea egalității în drepturi și a obligațiilor înseamnă promovarea dreptății sociale pentru toți cetățenii și grupurile iordaniene, existența unei bune aprecieri a diferiților indivizi și a diferitelor categorii sociale, unele despre altele.

Concentrarea pe solidaritate, înțeleasă ca necesitate în interiorul fiecărui individ, nu reprezintă decât o reflectare a importanței date de gândirea educațională demnității indivizilor și nevoii de a stabili o serie de legături mutuale între ei.

În cele din urmă, apreciază Èbeidat Zahqqan, înțelegerea schimbărilor de natură demografică, socială și culturală a mediului iordanian indică dreptul oricărei comunități de orice religie și cultură, din oricare zonă geografică, de a-și proteja propriile valori și propria cultură, chiar dacă acestea se dezvoltă și evoluează [7] .

Pregătirea teoretică a profesorilor în Iordania cuprinde următoarele discipline: sociologia educației, metode și tehnici generale de predare, managementul clasei, predarea organizată pe clase, psihologie generală, știința dezvoltării psihice, comportament organizaționl și leadership în predare, educație specială, orientare, iar pregătirea practică cuprinde următoarele cursuri: educație fizică, educație tehnică și de grup, educație muzicală și educație profesională.

Se observă prezența pregătirii teoretice din colegiile educaționale, în care prelegerile ocupă locul principal. Există un anumit specific al pregătirii profesorilor la Universitatea din Moata-Al-Karak, unde apare mai dezvoltată partea militară, aici studenții învață istoria militară și știința despre tehnica și armamentul militar.

Astăzi sunt în derulare două programe de pregătire: unul pentru învățători și altul pentru profesori. Atât planul de pregătire pentru învățători, cât și cel pentru profesori, cuprinde în afara unor discipline specifice următoarele discipline comune, care însă au conținuturi și obiective diferențiate:

- curs ce cuprinde cerințele universitare, în timpul căruia educatul este instruit în arabă, engleză, istoria Iordaniei, mediu, cauza palestiniană, alimentație, securitate, drepturile omului și dezvoltare;

- curs de pregătire specială, în cadrul căruia educatul este pregătit în psihologie generală, pedagogie, statistică, psihologia creşterii şi biologie;

- curs de pregătire specială în care educatul primeşte o pregătire în educație islamică, științe sociale și naturale, matematică, gimnastică și educație tehnică.

Celelalte cursuri vizează pregătirea în domeniile: curriculare, ale metodelor de predare şi evaluare, de proiectare a disciplinelor, educaţie civică, managementul clasei şi curriculum-ul cercetării educative.

O situaţie specifică o reprezintă Facultatea de Ştiinţe ale Educaţiei care pregăteşte, prin programe de pregătire similare, profesorii care vor lucra la şcolile din Iordania şi Palestina. Această facultate şi-a început activitatea în anul de învăţământ 1993/1994 cu scopul de a pregăti profesori care să predea la nivelul primar în şcolile internaţionale. Obiectivul principal constă în a servi societatea locală şi palestiniană şi a întări identitatea poporului arab palestinian.

Fundamentarea procesului de învăţământ şi desfăşurarea activităţilor didactice promovează criterii prin care se subliniază susţinerea educaţiei interculturale în timpul studierii temelor de identitate culturală şi multiculturală. Aceste criterii sunt:

- recunoaşterea pluralităţii culturilor, bogata lor varietate şi capacitatea acestora de a interacţiona;
- respectarea identităţii culturale a fiecărei comunităţi sau entităţi geografice, fie aceasta de natură religioasă, etnică şi socială;
- încurajarea respectului de sine şi pentru ceilalţi, deschiderea pentru toţi şi descurajarea partizanship-ului, bigamiei şi a discriminării;
- crearea mediului necesar înţelegerii şi promovării cooperării, dialogului pozitiv şi a schimbului de informaţii între diferite medii;

- stimularea dialogului despre tineri, fenomene sociale și culturale, evenimente socio-politice, demonstrații sportive sau culturale;
- promovarea atitudinilor și abilităților necesare dezvoltării rețelelor mutuale dintre indivizi și colective;
- încurajarea promovării drepturilor omului, așa cum sunt precizate prin documente internaționale;
- evidențierea modalităților de creștere a schimbului de cunoștințe în domeniul dezvoltării civilizației și culturii umane;
- dezvoltarea atitudinilor de apreciere și respect a minorităților;
- stimularea susținerii desfășurării sărbătorilor ținute cu ocazia unor evenimente locale sau naționale și a dezvoltării obiceiurilor și tradițiilor culturale specifice indivizilor și comunităților.

Din enumerarea acestor principii ca și din prezentarea aspectelor generale ce caracterizează învățământul, observăm că Iordania reprezintă un spațiu în care se încearcă să se promoveze un curriculum deschis interculturalității și educației interculturale.

## 4. Tunisia – dimensiunea interculturală a educației

O situație distinctă a modului în care este promovată educația interculturală și este realizată pregătirea profesorilor de școli primare o reprezintă cazul Tunisiei, țară omogenă din punct de vedere etnic și cu o cultură unitară din punct de vedere lingvistic și religios. Cultura națională actuală își are originea într-o serie de culturi diverse. Ea s-a construit printr-un proces de armonizare a diferențelor culturale regionale specifice diferitelor triburi, între care nu de puține ori izbucneau conflicte, mai ales pe timpul colonizării de către francezi. De fapt istoria sa este o istorie bogată în interferențe culturale.

Abordarea educației din perspectivă interculturală este influențată și de situarea geografică favorabilă între Europa și Africa în apropiere de Italia, Franța și Spania, dar și de Orientul Mijlociu și prin poziționarea sa în centrul lumii arabe și al regiunii mediteraneene.

Statuând ca principiu al sistemului de învățământ promovarea moderației toleranței și înțelegerii, Legea sistemului educației tunisiene din 29 iulie 1991, urmărește să consolideze identitatea națională a Tunisiei, să dezvolte la educați simțul răspunderii și sentimentul apartenenței la civilizația națională, Maghreb, arabă și islamică și să asigure deschiderea spre modernitate și civilizația umană. Această deschidere, așa cum se precizează în articolul 3 al legii menționate, trebuie să pregătească tinerii pentru un stil de viață în care nu există loc pentru discriminare sau segregare pe motive sexuale, de etnie, rasă sau religie. Conform articolului 5 al aceleiași legi, învățarea unei limbi străine permite educaților să aibă acces direct la produsele gândirii universale, la tehnici, teorii științifice și valori umane, și îi pregătește pentru a fi în pas cu evoluția culturii, iar pe această bază să li se creeze abilitățile necesare acelei competențe în măsură să aducă îmbogățirea culturii naționale și a interacțiunii acesteia cu civilizația și cultura universală.

Profesorii pentru școala primară sunt instruiți în institute de învățământ superior de pedagogie, unde studenții învață timp de 2 ani după ce și-au dat examenul de bacalaureat, care de fapt încheie pregătirea de 13 ani desfăşurată în şcoala primară şi liceu. Formarea lor include subiecte academice specifice din diferite discipline şi activități legate de teoria şi practica pedagogică.

În cadrul planurilor de învățământ ale institutelor pedagogice este proiectat un ansamblu de discipline prin care să se realizeze pregătirea absolvenților pentru o largă deschidere spre alți oameni, obiectiv esențial al educației interculturale. Principalele discipline introduse în planurile de învățământ sunt:

- filozofia, psihologia, istoria, geografia, științele educației etc. care ocupă 1/3 din orarul pentru anul I, şi mai mult de 1/3 din cel pentru anul al II-lea;
- limbi străine, respectiv franceza, este predată într-un ritm de 5 ore pe săptămână atât la anul I cât şi la anul al II-lea, adică 1/6 din totalul orelor cuprinse în orar.

Desfăşurată pe durata celor doi ani programa științelor educației cuprinde:

- introducere în ştiința educației;
- psihologia generală a copilului;
- competențe educaționale generale;
- teoria şi metodica predării.

Începând cu anul 1994 s-a introdus o programă integrată, sub denumirea de Studii populare, ce îşi propune formarea competențelor pentru studierea populației, care cuprinde: ştiințele educației, științele sociale şi biologia. Prin accentuarea unor metode active de grup metodologia studiilor populației îmbină obiectivele instruirii pedagogice, respectiv acela de a realiza un comportament autonom al educaților şi de a-i forma

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

ca cetățeni raționali, deschiși față de ceilalți și pregătiți pentru cooperare.

Promovarea educației interculturale într-un sistem centralizat de educație, ca cel din Tunisia, are nevoie de profesori bine pregătiți în educația interculturală, în măsură să abordeze și să promoveze cu succes inovarea în sistemul educațional [8].

## 5. Senegal – o experiență mai puțin reușită în pregătirea lingvistică

Ca țară multietnică Senegalul nu este caracterizat prin conflicte deschise și pe această realitate s-a instaurat o adevărată pace socială care domnește în toată țara, mai ales în marile orașe. Din punct de vedere al structurii populației wolofii formează cel mai mare grup, reprezentând 43% din populație; ei sunt urmați de pulaari cu pondere de 23% și de sereeri cu 14,8% din populație. Wolof este cea mai vorbită limbă a țării; aproape 71% din senegalezi o utilizează ca primă sau a doua limbă alături de celelalte 5 limbi: sereer, joala, langa, pulaar, manding.

În zonele urbane s-a constituit o anumită uniune, facilitată de folosirea comună a limbii wolof și a credinței în legile Islamului. Este de remarcat faptul că limba de predare rămâne franceza, iar un mare număr de profesori vorbesc și o altă limbă, în afară de aceasta, care este wolof. Paradoxal, se creează probleme serioase în clasele primare rurale unde comunitatea wolof reprezintă minoritatea și se utilizează o altă limbă a comunității majoritare, pentru că profesorii sunt obligați să vorbească limba copiilor, mai ales în primii ani de școală.

Astăzi, interesul înnoit pentru limbi naționale și introducerea lor în sistemul educațional este recunoscut de toți ca o necesitate și are o anumită tradiție, începută în urmă cu aproape 30 de ani. Astfel, în 1977, la 17 ani după obținerea independenței, autoritățile senegaleze au creat Școala Națională pentru Educație (ENEP). ENEP a trecut la alegerea a două modalități de pregătire pentru profesorii ce urmau să predea la preșcolari: fie o specializare de 4 ani, urmată de absolvenți ai studiilor medii; fie o specializare de 1 an la care erau admiși, printr-o examinare, absolvenții cu bacalaureat. Introducerea limbilor naționale, ca dimensiune multiculturală a pregătirii, împreună cu psihologia copilului senegalez au fost principalele programe ale ENEP-ului. O evaluare a acestui experiment, realizată în 1982 a identificat un anumit număr de dificultăți și ineficiențe legate de pregătirea dată de ENEP [9]:

◆ absența pregătirii lingvistice a anumitor instructori, datorată faptului că la început în cadrul ENEP-ului nu se preda în toate limbile naționale; instructorii care au optat pentru anumite limbi naționale nu le cunoșteau grafia;

◆ absența legăturii dintre conținutul lingvistic al ENEP și cerințele aplicării acestora în practică; unii instructori au întâmpinat dificultăți în probleme de terminologie, variații de dialect, neologisme;

◆ lipsa unei predări adecvate pentru instructorii înșiși și pentru statutul lor specific.

De fapt, orele de lingvistică erau predate de obicei de profesori francezi ce nu erau specializați în problemele specifice unor dialecte naționale senegaleze. Aceste neajunsuri

BCU Cluj / Central University Library Cluj

nu erau argumente definitive pentru a justifica punerea la îndoială a utilității introducerii limbilor naționale în clasele preşcolare, aceasta devenind realitate începând cu anul 1984.

Introducerea limbilor naționale a devenit o direcție esențială a sistemului educațional. Conținuturile declarațiilor oficiale au arătat o creştere accentuată a conştientizării problemei. Într-un text oficial se apreciau următoarele: „credem că atâta timp cât noi, senegalezii, continuăm să îi învățăm pe copiii noştri o limbă străină, oricare ar fi aceea, fără ca să îi învățăm prima dată limba noastră maternă, poporul nostru va rămâne marginalizat".

După 1978 aceste inițiative au fost experimentate în şcolile primare, prin înființarea a zece clase cu profil media în anul 1978 şi a trei clase nonmedia în 1979, la care se mai adaugă alte şase clase înființate în 1981 şi 1982 (trei în limba joola, două în pulaar şi una în sereer).

Profesorii au fost instruiți în mod adecvat pentru cele două tipuri de clase. De exemplu, pentru profesorii ce urmau să predea la clase media s-au organizat două etape de pregătire: în prima etapă ei au urmat o perioadă de sesiuni, de instruiri în vederea schimbului de informație şi în etapa a II-a, pe durata a trei luni, ei au fost instruiți de Centrul Lingvistic Dakar. Programul a urmărit în special inițierea în scrierea în limbile naționale. Pentru desfăşurarea procesului de învățământ la clase, profesorilor le-au fost furnizate emisiuni de televiziune, la aproape fiecare două săptămâni, de către Centrul de Producție Educațională Media din Senegal. În afara acestor emisiuni, conținuturile procesului de învățământ erau lăsate la inițiativa profesorului, dar acesta nu avea manuale şi finalități educaționale bine stabilite.

Dincolo de aceste neajunsuri de natură educațională au apărut și anumite reticențe ale părinților în a-și trimite copiii la aceste clase experimentale, unii dintre ei retrăgându-i de la cursuri. Această reacție s-a datorat neliniștii provocate de faptul că acești copii nu vor avea același nivel al rezultatelor cu cei din învățământul practic, până la introducerea acestor experimente, și că aceștia vor pierde șansa de a deveni „cineva". Toate acestea au dus la compromiterea activității claselor respective, unele fiind pur și simplu transformate în clase tradiționale, iar altele închise, deși rezultatele elevilor au fost comparabile cu ale acelora din alte clase.

Acest experiment a arătat în mod clar că, deși este adevărat că limbile naționale sunt foarte convenabil de folosit în predare, este tot atât de adevărat că succesul, pentru a fi obținut are ca determinare esențială cunoașterea lingvistică și existența unei proiectări curriculare adecvate. De fapt, dificultățile întâmpinate de profesori în crearea unui material educațional și adoptarea unei terminologii adecvate, au fost rezultatul lipsei de instruire specializate și a unei literaturi adecvate la nivel național" [10]. Oricum, acest lucru pare a fi sarcina pe care autoritățile senegaleze o abordează în prezent.

În opinia aceluiași autor, necesitatea abordării și realizării adecvate a educației multiculturale senegaleze este legată de necesitatea acordării unui sprijin instituțional, financiar și de specialitate pentru a putea întări capacitatea națională de cercetare, management și de aplicare eficientă a unei politici interculturale corecte și eficiente, specifice unei societăți democratice.

## 6. Strategii latino-americane în domeniul educației interculturale

De la început facem o precizare necesară, conform căreia educația interculturală abordată în lucrările de specialitate ale autorilor din această zonă restrânge domeniul acesteia la educația interculturală bilingvă. Până în prezent, deşi s-a acordat o mare atenție educației bilingve prin care se urmăreşte predarea limbilor indigene ca limbi materne şi a limbii spaniole ca a doua limbă, totuşi furnizarea educației prin programe bilingve nu este în măsură să satisfacă nevoile oricărei țări din regiune.

Pregătirea profesorilor a fost întotdeauna înțeleasă mai mult ca o activitate funcțională legată de dezvoltarea unui proiect, decât ca o pregătire instituționalizată menită să asigure o pregătire fundamentală, teoretică şi practică, care să se desfăşoare pe o durată mai mare de timp. Este adevărat că în ultimii ani au fost lansate inițiative care nu vizau numai calitățile de bază ci aveau în vedere o pregătire adecvată educației bilingve.

Considerând că educația bilingvă reprezintă mai mult decât predarea limbilor, pentru a-i asigura succesul, s-a acționat pe mai multe planuri: investigarea pe teren, proiectarea şi dezvoltarea curriculei, formarea abilităților administrative şi de evaluare şi activități propriu-zise la clasă.

În *domeniul formării competențelor* necesare investigării, profesorii au fost pregătiți pentru:

- a diagnostica aşteptările şi atitudinile agenților participanți la actul educațional (părinți, profesori, elevi), în privința utilizării limbilor indigene în educație;

- a realiza studii descriptive privind aspectele limbilor şi culturilor în discuţie;
- a generaliza experienţa pozitivă în ceea ce priveşte strategiile de predare învăţare-evaluare.

Având în vedere natura interdisciplinară a educaţiei interculturale bilingve s-au organizat investigaţii referitoare la: educaţie, lingvistică, psiho şi socio-lingvistică, psihologie cognitivă, psihologie socială, antropologie şi metodica predării bilingve.

În ceea ce priveşte *proiectarea educaţională* deciziile luate sunt legate de cerinţe socio-politice, cum ar fi: codificarea şi dezvoltarea gramaticii, designul curriculei, dezvoltarea resurselor materiale educaţionale etc.

*Nevoia de profesori pregătiţi pentru predarea bilingvă* a avut în vedere o cerinţă de bază prin care se ghida învăţarea limbilor materne şi a unei a doua limbi, folosind atât limbile, cât şi culturile ţărilor/comunităţilor în care se utilizează limbile respective, ca resurse de predare.

Având în vedere introducerea unei noi orientări educaţionale, a unei noi inovaţii culturale, pentru ca educaţia bilingvă să aibă succes se are în vedere schimbarea substanţială a pregătirii tradiţionale, deoarece în multe cazuri ideile educaţiei bilingve nu sunt pe aceeaşi lungime de undă cu tradiţia.

În cadrul programelor de educaţie bilingvă, de-a lungul istoriei educaţiei interculturale bilingve, în America Latină profesorii indigeni au îndeplinit diferite roluri; ajutoare ale lingviştilor şi antropologilor implicaţi în diferite investigaţii, operatori pentru înregistrarea unor date referitoare la tradiţii, istorie orală şi capacităţile şi cunoştinţele oamenilor în funcţie de zonele de care aparțin; coautori ai noilor materiale educaționale scrise în limba indigenă și spaniolă; profesori ai viitorilor profesori bilingvi. Primele antecedente în această direcție datează de mai mult de 50 de ani, când în Mexic erau organizate cursuri pentru a pregăti tinerii indigeni să scrie în propriile limbi cu scopul de a-i învăța să înceapă să traducă din Biblie și pentru a-i folosi pe cei mai buni în lingvistică ca misionari la institutul de lingvistică de vară. În Peru, primul curs de acest fel a fost lansat în vara anului 1953, când 11 tineri din 6 grupuri de limbi amazoniene au fost pregătiți să predea citirea și scrierea la 270 de elevi în limbi indigene amazoniene, în propriile lor comunități. La fel în Bolivia, o strategie similară a fost folosită între anii 1952 și 1985 în cazul diferiților indigeni din provinciile Oriente, Chaco și Amazonia.

Din anii 1960, cursurile de pregătire s-au dezvoltat și s-au diversificat o dată cu înmulțirea cursurilor de educație interculturală bilingvă și în prezent, acestea se desfășoară în toate țările unde au fost lansate asemenea proiecte, din Mexic până în Argentina și Chile. În Nicaragua, de exemplu, s-au ținut 45 de cursuri de pregătire între anii 1984 și 1987 pentru 1026 profesori. De mai mult de 20 de ani se desfășoară asemenea proiecte în Ecuador, Guatemala, Mexic și Peru prin care se urmărește pregătirea profesorilor pentru o zonă prioritară. În Bolivia, Proiectul de Educație Interculturală Bilingvă, lansat de Ministerul Educației și Culturii și UNICEF a antrenat încă de la începutul anului 1990, în jur de 400 de profesori în cursuri anuale cu durata de două la patru săptămâni înainte de începerea anului școlar, completate de o pregătire de o săptămână în timpul vacanțelor din mijlocul anului.

La fel cursurile de instruire pentru profesori necalificați desfăşurate de Institutul de Educație din Puno, Peru, în perioada 1984-1988 au format 457 profesori de şcoală primară, dintre care 23 predau un program de educație interculturală bilingvă în şcolile respective. Toți au primit instruire în diferite aspecte legate de educația interculturală bilingvă: scrisul şi gramatica limbilor indigene, predarea limbii materne şi a limbii spaniole, în afară de alte discipline de educație generală.

Din datele prezentate şi din analiza altor surse documentare [11], se desprinde prezența unei probleme în ceea ce priveşte cursurile de pregătire şi anume durata scurtă a acestora, cu toate consecințele ce decurg de aici. Această situație a dat naştere unor dificultăți importante atunci când s-a trecut la punerea în practică a proiectelor preconizate, greutăți generate şi de alte cauze. Este vorba în primul rând de reticența unor profesori față de pregătirea bilingvă. Spre exemplu, în Bolivia încă mai există cazuri frecvente de profesori care insistă ca elevii indigeni atât fete, cât şi băieți să-şi taie părul, să nu îmbrace haine tradiționale şi chiar interzic utilizarea limbii materne în şcoli. Această situație creează situații complicate având în vedere setul de valori, atitudini şi credințe pe care elevii le-au achiziționat în propria lor comunitate şi casă indigenă. Aceasta dovedeşte că factorul profesor a devenit una dintre principalele probleme a programelor de educație interculturală bilingvă.

În Programele de pregătire se mai întâmpină încă probleme având în vedere că fiecare activitate de inițiere trebuie să înceapă cu instruirea profesorilor de educație interculturală bilingvă, prin scrierea limbii indigene – pe care de obicei o vorbesc dar nu o pot scrie – pentru a retrezi

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

conştiinţa şi interesul lor lingvistic prin studierea limbii pe care o vor utiliza ca modalitate de educaţie.

Situaţiile complexe descrise, şi mai ales lipsa acută a profesorilor au avut ca urmare iniţierea unor programe de pregătire profesională pentru tineri indigeni cu un trecut educaţional variat, mulţi dintre ei având un ciclu de educaţie primară complet. Singurul mod de a aduce şcolarizarea în aceste zone rurale este de a transforma în profesori orice persoană care ştie puţin mai mult decât viitorii elevi şi prin pregătirea acestora prin metode faţă în faţă, aşa cum este cazul Ecuadorului şi Columbiei. În Peru situaţia este puţin diferită deoarece programele de certificare pot fi folosite de profesorii care au măcar două cicluri de educaţie completă. De asemenea, în Mexic, există o universitate naţională care s-a angajat în dificila sarcină de a creşte nivelul a mai mult de 13000 de profesori din zona indigenă, care au dat examenul de bacalaureat sau au făcut un curs de educaţie profesională.

Există, în afară de programele de pregătire faţă în faţă, programele de certificare ce deservesc profesorii prin facilităţile învăţământului la distanţă, care de fapt reprezintă ponderea cea mai importantă ca modalitate de pregătire. Astfel, Sistemul de Educaţie la distanţă în Bolivia a dat aproape 6000 de profesori necalificaţi, al căror nivel de pregătire urmează să fie evaluat. Profesorii au arătat că preferă metoda faţă în faţă prin care ei nu numai că puteau asculta şi puteau fi ascultaţi, ci puteau colabora cu profesorii şi colegii lor.

Prezentarea unor puncte de referinţă specifice educaţiei interculturale în Bolivia are menirea de a cunoaşte şi înţelege particularităţile deschiderii zonei latino-americane către acest domeniu.

În Bolivia instituțiile de învățământ pentru formarea profesorilor sunt numite „școli normale“, care sunt fie școli rurale, fie școli urbane. În număr de 27, aceste colegii pentru pregătirea didactică sunt răspândite în întreaga țară, dintre care 10 în mediul urban și 17 în mediul rural. Un aspect este semnificativ: nici un colegiu pentru pregătirea personalului didactic nu pregătește profesori pentru educația interculturală. De altfel, în unele colegii conceptele educației bilingve și familiarizarea cu limba maternă au fost introduse în ultimii ani, iar eforturile făcute în această direcție nu au stârnit un interes deosebit nici printre studenți [12].

Cultura este interpretată ca un potențial cadru intercultural, iar ideea culturii ca o departajare socială. Concepția curentă a culturii este strâns legată de interculturalismul tipic al populației, materializat printr-un contact constant între indivizii din societățile diferite de băștinași și populația creolă din zona urbană. În acest context educația primește un anumit sens al culturii și este percepută ca formând idealul „omului cult“ care este sinonim cu „omul din vest“.

Se aprecia de către bolivieni că există o ordine a culturii [13], o ierarhie între creoli și băștinași și între mediul urban și rural. Prezența acestor tipuri diferite de culturi ne arată existența unui multiculturalism simbolizat printr-o manifestare biculturală. Pentru o anumită parte a populației interculturalismul este redus la bilingvism, ceea ce înseamnă utilizarea în vorbire a două limbi, spaniola și quechua. Interculturalismul este înțeles de asemenea ca proces de revalorizare a tradițiilor și obiceiurilor boliviene și de integrare cu alte culturi.

Educația interculturală, ca alternativă a educației tradiționale este privită mai ales pentru viitor și vizează următoarele obiective:

- educația pentru viață;
- formarea respectului pentru diferențele culturale;
- utilizarea unei tehnologii educaționale corespunzătoare;
- dezvoltarea creativității și a capacității de a rezolva situații noi;
- pregătirea didactică în domeniul educației interculturale;
- angajarea comunităților locale și a asociațiilor neguvernamentale la acțiuni specifice educației interculturale;

O experiență interesantă ne este sugerată și de programele de pregătire ale Universității Pedagogice Naționale (UNP) care împreună cu Directoratul General al Educației Indigene din Bolivia, și-au propus susținerea profesorilor indigeni pentru a deveni absolvenți ai universității. Pe aceeași linie planurile acestor instituții au în vedere lansarea unui program de master cu o durată de 2 ani în educația indigenă pentru profesorii care vorbesc limba autohtonă. Așa cum se subliniază în documentele UPN, intenția este de a contribui la specializarea profesorilor pentru gimnaziu și liceu care să profeseze în mediu indigen.

Eforturi asemănătoare sunt prezente în Peru, unde în 1993 este aprobat de Ministerul Educației „Modelul de curriculum pentru instruirea profesională și specializarea în educația interculturală bilingvă“ care, printre alte obiective, prevedea combinarea formelor indigene de transmitere a cunoștințelor cu ajutorul strategiilor pedagogice, pentru a da profesorilor posibilitatea să creeze şi să conducă procesul educaţional în conformitate cu realităţile în care vor lucra. O altă iniţiativă în Peru este lansată de Universitatea Amazonia care a organizat un program cu diplomă în educaţia interculturală bilingvă: a fost de fapt prima diplomă în educaţie interculturală bilingvă pentru tinerii vorbitori de Aymara din nordul statului Chile.

La nivel postuniversitar există un program subregional Andean care angajează profesionişti şi centre de educaţie superioară în cinci ţări: Columbia, Ecuador, Peru, Bolivia şi Chile. Acest program, subvenţionat de guvernul german, va uni universităţile din aceste ţări care au manifestat interes în problema educării în reţea a populaţiei indigene şi va cuprinde trei linii de acţiune: cercetare, instruire şi documentare.

În Brazilia şi Mexic au fost dezvoltate programe de masterat şi doctorat în lingvistică descriptivă organizate de Universitatea Campinos /Sao Paulo) şi programe de masterat în lingvistica indoamericană la Centrul de Studii şi Cercetări Superioare în Antropologia Socială.

Astăzi asistăm la o creştere considerabilă a interesului legat de educaţia interculturală bilingvă, concretizată prin derularea unor programe specifice ţărilor din această zonă, aşa cum rezultă din tabelul nr.2.

Din tabel se observă preocupările pentru dezvoltarea învăţământului intercultural bilingv la nivelul universităţilor şi diversificarea calificărilor pentru formarea resursei umane pedagogice specializată în acest domeniu. Antrenorii reprezintă specialiştii care organizează, planifică şi conduc activităţi metodice în cadrul instruirii profesorilor pentru învăţământul intermediar.

Tabelul nr.2:

## Tipuri de prevederi ale formării resurselor umane specializate pentru educația interculturală bilingvă

| Orientare | Agent | Metoda | Țara |
|---|---|---|---|
| Instruire în folosirea materialelor şi metodologiei educației interculturale bilingve | Ministerul Educației | ONG-uri față în față | Toate țările ce au proiecte de educație interculturală bilingvă sau programe educaționale interculturale bilingve |
| Certificate de ajutoare ale profesorilor | Ministerele Educației cu ajutorul Centrelor de instruire a profesorilor | Educație la distanță, parte față în față | Cele cu orientare educațională, interculturală, bilingvă specifică: Mexic, Guatemala, Columbia, Ecuador, Peru |
| Instruirea profesorilor | Universități | Față în față | Mexic |
| Instruirea antrenorilor | Universități | Față în față | Ecuador, Peru, Bolivia (în pregătire) |
| Antrenarea cercetătorilor „specialişti" în:<br>- lingvistică/ etnolingvistică descriptivă;<br>- sociolingvistică;<br>- lingvistică aplicată educației interculturale;<br>- administrarea şcolilor. | Universități | Față în față | Mexico, Guatemala<br>Columbia<br>Peru<br>Guatemala<br>Ecuador<br>Peru<br>Guatemala |

O problemă cu care se confruntă aceste țări pentru lansarea eficientă a educației interculturale bilingve o constituie lipsa unui ajutor semnificativ pentru satisfacerea necesităților primare de educație a populației indigene.

Se simte nevoia de a încuraja profesorii în schimbarea mentalităților în vederea adoptării unei atitudini pozitive față de elevii indigeni și capacitățile acestora, de a-i învăța să prețuiască cultura tuturor comunităților indigene. Este nevoie de o schimbare de atitudine și la populația vorbitoare de limbă spaniolă pentru dezvoltarea curiozității și a interesului pentru limbile indigene și de îmbunătățire a situației personalului angajat în educație interculturală bilingvă [14].

## 7. Insula Mauritius – o nouă filozofie a educației interculturale

Un caz aparte al manifestării pluralismului și formării profesorilor pentru educație interculturală îl reprezintă Insula Mauritius. Insulă vulcanică, având o lungime de 61 km și o lățime de 47 de km, Mauritius este situată la sud-vest de Oceanul Indian, la aproximativ 800 de km de Madagascar și 2900 km de India. Populația de peste 1,3 milioane locuitori este reprezentată de comunități etnice și religioase, conform figura nr.1 [15] care locuiesc pe o suprafață de 865 km$^2$.

Comunitățile etnice se amestecă dar nu se combină. Fiecare grup își păstrează propria religie, cultură și limbă, propriile idei și fel de a fi. Există o societate pluralistă cu diferite componente umane structurale, trăind unele lângă celelalte, dar separate în cadrul aceleiași unități politice.

Natura pluralistă a societății mauritiene este evidențiată, în primul rând, după criteriul etnicității, în această insulă trăind hinduși, care reprezintă 51,8% din populație, musulmani cu o pondere de 28,7%, în timp ce chinezii dețin o pondere de 2,9% și respectiv populația generală o proporție de 28,7%.

| | | |
|---|---|---|
| Hinduşi | Hinduşi-Bhojpuri<br>Marathi<br>Telegu<br>Tamil<br>Hinduşi-Gujurați<br>Hinduşi-Sindhi | Arieni |
| Musulmani | Musulmani-Bhojpuri<br>Musulmani-Gujurați<br>Musulmani-Kutchi | Arieni |
| Chinezi | Chinezi-Hakha<br>Chinezi-Cantonese | |
| Populația generală | Creoli<br>Populație de culoare<br>Albi/Franco-Mazritieni) | Francofoni |

Fig.nr.1. **Divizarea populației în grupuri etnice şi lingvistice**

Sursă: Tradus Stein, 1982, Tabel 2.1.

În ceea ce priveşte utilizarea limbilor, există la fel o situație particulară; alături de limbile engleză şi franceză se predau în toate şcolile primare generale, limbi orientale ancestrale (hindi, urdu, tamil, telegu şi mandarina).

Interculturalitatea în Mauriţius înseamnă aplicarea principiului echității în şcoli, care se particularizează prin conținutul curriculum-ului, regulile, valorile şi standardele în şcoli. Copiii aparţinând minorităţilor nu sunt forțați să învețe acele discipline sau teme, să ia parte la acele activități care ar fi contrare religiilor lor, i-ar aliena în ceea ce priveşte originile lor străvechi sau ar crea o prăpastie între ei şi părinții lor. Sunt de asemenea promovate valori comune specifice tradițiilor democratice şi politice, concept conform căruia, explică Smolicz [16] fiecare individ merită acelaşi respect şi aceeaşi libertate ca oricare altul, un grad de pluralism economic şi folosirea limbii engleze, deşi franceza domină viața culturală.

Formarea profesională a profesorilor se realizează pe două categorii: profesori cu arie de predare generală (APG), reprezentând un grup cultural eterogen care sunt specializați în predarea englezei, francezei, matematicii, studiilor de mediu, educației creative şi educației fizice şi profesori de limbi orientale [LO], care predau: hindi, urdu, tamil, telegu, marathi şi mandarina.

Acest gen de pregătire este tipic în ceea ce priveşte politica oficială îndreptată spre multiculturalitate şi influențează în mod hotărâtor natura şi evoluția acesteia în relație cu educația: este o strategie dualistă de formare separată dar egală între care se realizează punți de legătură. Cursurile de limbi orientale se adresează în mod tradițional unor cursanți cu o moştenire culturală specifică, legată de limba respectivă. Scopul acestora este să consolideze sentimentul de identitate şi mândrie față de propria moştenire culturală. Principala conduită este fundamentată pe principiul conform căruia respectul de sine este necesar pentru a-i respecta pe ceilalți [17]. Cu toate acestea, profesorii în curs de formare din toate grupurile lingvistice urmează împreună cursurile educaționale şi pe cele de educație generală şi au astfel posibilitatea de a lucra împreună şi a-şi împărtăşi experiența într-un context intercultural. Pe de altă parte, profesorii APG provenind din rândurile studenților, reprezentând majoritatea grupurilor etnice din Maurițius, frecventează tot acelaşi curs de engleză sau franceză. În acest fel, ei vin zilnic în contact cu o diversitate de experiențe culturale atât în ceea ce privește curriculum-ul oficial, cât și cel neoficial și se pare că își asumă această condiție de multiculturalitate în mod destul de natural.

Cursul pentru obținerea diplomei de profesor la nivel primar este un curs intensiv de doi ani, deschis tuturor candidaților care posedă o diplomă Cambridge School cu cinci credite sau diplome Higher School. Studenții APG reprezintă toate grupurile etnice, cu excepția celei albe (franco-mauritienii). Profesorii din această categorie se pregătesc în școli și nu urmează cursurile studenților APG decât în cazuri excepționale. În ceea ce privește profesorii de LO, aceștia urmează cursurile pentru propriul grup etnic și cultural pe care-l reprezintă sau formează, grup comun cu alți colegi de alte etnii pentru disciplinele muzică, educație fizică, studii generale. Toți studenții APG au profesori care provin din medii culturale diferite (musulmani, nonmusulmani de origine indiană și populație generală (creoli și chinezi).

Dimensiunea interculturală a educației pentru această zonă iese mai pronunțat în evidență luând în discuție și conținuturile curriculum-ului de formare profesională a educatorilor [18] pentru studenții APG.

În fiecare săptămână, pe durata a trei ore, pentru fiecare curs, studenții participă la următoarele discipline: engleză, franceză, matematică, studii de mediu social, științe teoretice despre mediul social, agricultură, sănătate și nutriție, educație creativă (artă, design și tehnologie, lucru de mână creativ), educație fizică, educație audio-vizuală, muzică și studii educaționale (psihologia educației, filozofia educației, sociologia educației, educația comparată și studiul curriculum-ului, pedagogie). De asemenea, de două ori pe săptămână, studenților le sunt oferite ore de consiliere sau activități practice, în ședințe de o oră și jumătate pe diferite probleme: droguri, fumat, boli transmisibile etc.

Obiectivele și conținuturile acestor discipline diferite din cadrul programului de formare profesională nu explicitează în mod direct și dezvoltat intenția de a realiza o educație interculturală, întrucât scopul lor este de a-i pregăti în principal pentru majoritatea domeniilor care vor fi predate ulterior în școlile primare (limbi străine, matematică, studii de mediu). Elemente multiculturale sunt mai evidente la studii sociale, unde apar patru componente: curriculum-ul științelor sociale, geografie, istorie și sociologie. Pe lângă faptul că studenților le sunt oferite cunoștințe și informații referitoare la competențele necesare în predarea acestor discipline, obiectivele principale urmăresc dezvoltarea unei atitudini pozitive față de mediul înconjurător general și pentru deschiderea și toleranță față de alții prin contactul cu vasta moștenire culturală a insulei.

Finalitățile educaționale formulate pentru cursurile care contribuie la formarea educatorilor, la diferite discipline, ne arată totuși o anumită deschidere către educația interculturală. Exemple de formulări de obiective, după cum urmează, sunt relevante în acest sens; analiza conceptului de pluralism și dezvoltarea de atitudini favorabile pentru aceasta; structuri familiale și stiluri de viață; istoria așezămintelor culturale și a festivalurilor religioase; prezentarea mediului social din perspectivă culturală; dezvoltarea simțului valorii, a responsabilității și a favorizării celorlalți; cunoașterea și promovarea tradițiilor muzicale etc. Filozofia educației, sociologia educației și pedagogia comparată includ aspecte

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

referitoare la mediul socio-cultural al copilului; analiza implicațiilor multiculturalității asupra rolului educaților și respectiv rolul educatorilor într-o societate pluralistă. În multe cazuri, o abordare multiculturală este adoptată în cadrul predării propriu-zise a materiilor. Componentele interculturale sunt incluse în mod antrenant în explicațiile și în temele de rezolvat, cu scopul de a face cât mai eficace educația interculturală.

Din datele prezentate rezultă preocuparea instituționalizată, în acest spațiu, pentru formarea educatorilor în vederea realizării pregătirii interculturale a elevilor ca o condiție necesară pentru succesul acesteia.

Modalitatea înțelegerii necesității și conținutului educației interculturale, a etapelor specifice realizării acesteia printr-o politică susținută a fiecărei țări, ne apar ca priorități esențiale ale rezolvării marilor probleme ale acestui secol. Numai în măsura în care fiecare țară cunoaște și aplică o gestionare eficientă a educației interculturale, așa cum rezultă și din datele acestui capitol, se vor putea deschide largi posibilități de cooperare între diferite comunități culturale, la nivel național și internațional.

## Note bibliografice

[1] Janowski, A., *Teachers and multicultural education in Poland* în Gagliardi, R., *Teacher Training and Multiculturalism: National Studies* UNESCO: International Bureau of Education, 1995, p. 171.

[2] Datele sunt preluate şi din următoarele surse documentare: Ministry of National Education [*Education of National Minorities: Report of the Ministry of National Education*] Warsaw, 1993, Wierzycka, L., Holusko, M., National minorties: some comments and observations, Spoleczenstwo otwarte, 1993.

[3] Janowski, A., op.cit., p. 182.

[4] Idem, p. 184.

[5] Kotásek, J., Růžčka, R., *Training in intercultural education for primary School-Teachers* in the Czech Republic, în Gagliardi, R., op.cit. p. 66

[6] Idem, p. 83.

[7] Zouqqan, 'E., *Training programmes for the teachers of tomorow: Intercultural Education* în Jordan. În Gagliardi, R., *Teacher Training and Multiculturalism*, Published by UNESCO: International Bureau of Education, Paris, France, 1995, pp. 89-91.

[8] Chabchoub, A., *Teacher Training For Intercultural Education*, în Gagliardi, R., op.cit., pp. 210-211.

[9] Durufle, G., *L'ajustement structural en Afrique* (Sénégal, Côte d'lvoire, Madagascar), Paris, Ed. Karthala, 1988.

[10] Ndoye, M., *Les conséquences sociales de l'ajustement structurel au Sénégal*, February, Cahier de l'IDEP, 1992.

[11] Amadio, M., *Progresos en la educacion bilinge en situacion de escacez de recursos. Experiencias y perspectivas de Nicaragua* [Progress in bilingual education in a situation of scarce resources. Experiences and perspectives from Nicaragua], *Boletin del provecto principal* (OREALC, Santiago), no. 20, 1989, pp. 71-84.

CIESAS (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropologfa) (Mexico), *Plan de estudios del programa de formacion profesional de etnolingistas* (Syllabus of the programme of professional training for ethnolinguists). Mexico City. Mimeo, 1983.

Columbia. Ministry of National Education, *Seminario para la elaboration de material educativo para la etnia sikuani y una propuesta de programa de profesionalización para maestros bilinges sikuani* (Seminar to design educational material for the Sikuani people), 1988.

Larson, M., et al, *Education bilinge: una experiencia en la Amazonia peruana* [Bilingual education: an experiment in Peruvian Amazonia]. Lima, Ignacio Prado Pastor Publishers, 1979.

López, L.E., *El desarrollo de recursos humanos para la education bilinge en los paises andinos* [The development of human resources for bilingual education in the Andean countries]. Quito, CEDIME/Research Council of the University of Cuenca. (Working document.), 1989.

López, L.E., *El desarrollo de los recursos humanos desde y para la educaci6n bilinge intercultural en America Latina* [Development of human resources in and for bilingual intellectual education in Latin America].

*Prospects* (UNESCO, Paris), vol. 20, no. 3, 1990, pp. 349-358.

[12] Bazan, R.A.L., Gonzáles, C.O., *Interculturalism, Tehnical Education and Teachers Training in Bolivia*, în Galiardi, R., op.cit., p. 57.

[13] Idem, p. 59.

[14] Tedesco, J.C., *Introduction. Prospects* (UNESCO, Paris), vol. 20, no. 3, pp. 301-303. (Open file: Intercultural Bilingual Education in Latin America.), 1990.

[15] Stein, P., *Connaissance et emploi des langues à l'Ile Maurice,* Hamburg, Burke, 1982.

[16] Smolicz, J.J., *Tradition, care Values and Inter-Cultural Development in Societies*, Ethnic and social studies, London, vol. II, No.4, 1988.

[17] Jeffcoate, R., *Curriculum Planning in Multiracial Educational*, Educational research, NFER, Windsor, United Kingam, vol. 18, No.3, June, 1976.

[18] Gayan, S., Thancanamootoo, S., *Multiculturalism and education: the Mauritian perspective* (Paper presented at the International Conference an Multicultural Teriary Education, South America, April, 1994 *Course handbook*, 1993-1994: Teacher's Certificate-Primary General Purpose. Port Louis, Mauritius Institute of Education.

# Capitolul VI.

# CADRUL NORMATIV INTERNAȚIONAL ȘI NAȚIONAL AL PROMOVĂRII ȘI AFIRMĂRII EDUCAȚIEI INTERCULTURALE

Educația prin importanța pe care o are asupra devenirii umane și sociale se înscrie ca o preocupare constantă a comunității internaționale, în special în ceea ce privește drepturile și libertățile omului, egalitatea șanselor, diversitatea culturală, migrația demografică. În anul 1984 au fost adoptate, pentru prima dată, mai multe texte internaționale corelate în care se făceau referiri la problematica instrumentelor drepturilor omului, schițate în ideea de a iniția unele dezbateri în cadrul organizațiilor internaționale, precum Națiunile Unite, UNESCO și Consiliul Europei. Aceste texte sunt, poate, foarte bine cunoscute de specialiștii în probleme ale drepturilor omului.

Considerăm că majoritatea celor care lucrează în domeniul educației nu sunt încă familiarizați cu astfel de materiale legislative, iar legislația națională și alte acte normative oficiale fac insuficiente referiri la normele internaționale care abordează educația interculturală.

Acest capitol va căuta să identifice și să prezinte aspecte referitoare la caracterul legal al documentelor internaționale în ceea ce privește educația interculturală, tipologia acestora și câteva dintre prevederile cele mai semnificative, prin încercarea de a răspunde la următoarele întrebări:

BCU IAȘI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- Cât de importante sunt aceste texte pentru susținerea cauzei educației interculturale ?
- Care sunt – dacă există – obligațiile guvernelor față de aceste documente?
- În ce constă valoarea acestor documente privind educatorii (profesori, părinți, instituții de învățământ, organizații nonguvernamentale) şi educații (studenți, elevi)?
- Care sunt implicațiile documentelor internaționale în ceea ce priveşte educația interculturală?

Dând unele răspunsuri la aceste întrebări vom putea să lămurim mai bine modul în care educația interculturală este susținută prin documentele internaționale, ca necesitate a creării cadrului normativ deschis abordărilor teoretico-științifice şi acționale.

## 1. Sensul normelor şi tipologia instrumentelor internaționale care guvernează educația interculturală

Apreciem, de la început, faptul că *documentele* adoptate *pe plan internațional*, de diferite organizații cu vocație planetară şi continentală, *au o semnificație teoretică, dar mai ales una practică*. Cerințele acestor documente se adresează în primul rând guvernelor şi statelor, întrucât conțin obligații referitoare la educația interculturală. Acest lucru rezultă foarte bine din caracterul prevederilor normative şi limbajul folosit, care denotă faptul că ele se adresează într-adevăr în primul rând statului şi nu individului.

Statele sunt obligate să garanteze că legile lor naționale, politica şi practica lor națională ar trebui să fie în conformitate cu cerințele importante ale acestora. După profesorul van Boven, semnificația acestor norme internaționale constă în trei aspecte [1]. Pentru început, afirmă autorul, ar trebui privite ca standarde normale ce trebuie îndeplinite. În al doilea rând aceste norme şi documente pot servi ca semne de responsabilitate, în acest sens educatorii şi educații putându-se adresa guvernelor lor pentru a le întreba „...aşadar ați aprobat aceste documente, v-ați subscris lor, le-ați semnat. Ce faceți ca să le implementați“? În acest fel statele ar trebui să argumenteze în mod explicit politica pe care o abordează. În al treilea rând, aceste norme reflectă principii de ghidare pentru politica şi legile naționale. Pe această linie ar trebui să existe publicații în care să se regăsească aceste documente, larg răspândite şi discutate la toate nivelurile educaționale şi prin aceasta s-ar putea implica toți actorii în implementarea lor.

Reținem ca o linie de conduită eficientă antrenarea nu numai a statelor la acțiunile de cunoaştere şi aplicare a cerințelor educației interculturale, ci şi a altor instituții, structuri etc. Organizațiile nonguvernamentale axate pe educația interculturală şi cadrele didactice ar putea şi ar trebui să promoveze informațiile legate de aceste norme internaționale în rândul publicului larg, al instituțiilor educaționale, educaților şi politicienilor.

Funcțiile îndeplinite de ONG-urile cu preocupări în problematica drepturilor omului diferă în raport de scopul pentru care au fost înființate, resurse, zonele geografice în care operează şi natura componenţei lor. Unele ONG-uri sunt preocupate de promovarea drepturilor omului în întreaga lume. Altele îşi limitează activitatea la problemele legate de drepturile omului din anumite zone (de exemplu, America Centrală, Africa, Asia) sau la anumite ţări sau teme specifice. *Organizaţiile Amnesty Internaţional, Lawyers Committee for Human Rights, Internaţional League for Human Rights, International Commission of Jurists*, organizaţiile tip „*Watch Committee*“, pentru a numi doar câteva dintre cele mai cunoscute, sunt preocupate de problematica drepturilor omului în întreaga lume. Organizaţii cu preocupări regionale sau sub-regionale sunt, de exemplu: *Andean Commission of Jurists şi Washington Office for Latin America* (WOLA).

Metodele utilizate de ONG-uri pentru a-şi atinge obiectivele propuse diferă de la un grup la altul. Unele recurg la un număr restrâns de tehnici sau activităţi, cum ar fi pregătirea rapoartelor, înaintarea plângerilor către organizaţii internaţionale, promovarea legislaţiei internaţionale, activitatea de lobby pe lângă organisme naţionale şi internaţionale, şi aşa mai departe. Altele folosesc toate aceste metode, în funcţie de împrejurări. Unele organizaţii, cum ar fi: *Anti-Slavery Society, Minority Rights Group, Internaţional Committee of the Red Cross*, se limitează la protecţia unor anumite grupuri sau interese determinate. Altele au un domeniu mult mai larg de interes.

Toate organizaţiile neguvernamentale interesate de drepturile omului au un statut consultativ, sub o formă sau alta, pe lângă ONU, Consiliul Europei, Organizaţia Statelor Americane, UNESCO şi alte organizaţii interguvernamentale regionale sau specializate. Acest statut permite reprezentanţilor lor, în anumite condiţii şi cu anumite restricţii, să prezinte rapoarte acestor organizaţii, să fie audiaţi de comitetele şi comisiile respective şi, în unele cazuri, să modifice agenda acestor organe.

Multe instrumente contemporane de drepturile omului s-au conturat ca urmare a propunerilor şi/sau proiectelor elaborate de ONG-uri.

În ultimii ani, unele ONG-uri au contribuit în mod semnificativ la întărirea sistemelor de raportare instituite de diverse tratate de drepturile omului. Astfel, de pildă, Pactele internaţionale privind drepturile omului şi Convenţia internaţională privind eliminarea tuturor formelor de discriminare rasială, cer statelor părţi să înainteze rapoarte periodice care să prezinte acţiunile întreprinse pentru respectarea obligaţiilor asumate în temeiul acestor tratate. Rapoartele sunt examinate de comitetele speciale create de respectivele convenţii.

Informaţiile furnizate de ONG-uri permit membrilor comitetului să cântărească veridicitatea raportului unui stat şi să consemneze datele care nu figurează în rapoartele statelor [2]. Apreciem astfel că acţiunile unor organizaţii nonguvernamentale cu experienţă în acest domeniu ar trebui să cerceteze mai profund comportarea altor state, în special când acestea se raportează unor structuri internaţionale în ceea ce priveşte progresul realizat şi problemele întâlnite în implementarea normelor internaţionale la nivel naţional.

Un prim pas care trebuie făcut pentru implementarea documentelor internaționale referitoare la educația interculturală îl constituie *cunoaşterea caracterului legal şi a tipologiei următoarelor instrumente internaționale: tratate, declarații, convenții.*

**Tratatele** sunt înțelegeri internaționale încheiate între state, în scris, şi se supun legilor internaționale. Alte denumiri pentru astfel de înțelegeri sunt, spre exemplu, *convenție, acord.* Statele ca subiecte ale legii internaționale, pot încheia tratate. Totuşi este acceptat faptul că doar statele membre ale unei anumite uniuni pot să dispună de anumite capacități de a încheia tratate, dacă o astfel de capacitate este permisă de constituția națională a unei țări sau alteia.

Un tratat prezintă *o obligativitate* pentru părțile contractante, iar acestea din urmă trebuie să acționeze în virtutea principiului bunei credințe („pacta sunt servanda“). Aceasta înseamnă că un tratat prezintă obligații legale pentru state. Când devine parte a unui tratat, un stat trebuie să fie sigur şi dornic de a se supune condițiilor tratatului. Legea națională, politica şi practica statului trebuie să fie în concordanță cu conținutul şi spiritul tratatului. Când un stat doreşte să adopte anumite legi, să facă schimbări în politica sa, normele tratatului trebuie să opereze ca şi criterii. Toate agențiile statului trebuie să garanteze că vor acționa în conformitate cu cerințele tratatului. În majoritatea tratatelor care există în domeniul drepturilor omului este asigurată un fel de procedură de supraveghere internațională, respectiv o procedură de raportare la un corp internațional de experți. Aceste rapoarte ar trebui să se refere la măsurile pe care statele părţi le-au acceptat şi la progresele făcute de acestea în îndeplinirea condiţiilor tratatului. Totodată rapoartele pot să indice factorii şi dificultăţile care afectează gradul de realizare a obligaţiilor prevăzute în tratat. Tratatele despre drepturile omului acordă deseori statelor o anumită libertate referitoare la modalitatea cea mai bună de aplicare a normelor. Totuşi aceasta nu înseamnă că tratatele sunt permisive. Dimpotrivă, obligaţiile se îndeplinesc, dar este lăsată la latitudinea statelor alegerea metodelor potrivite de aplicare. În majoritatea cazurilor, normele tratatelor referitoare la educaţia interculturală nu sunt autoexecutoare ci trebuie implementate de autorităţile legislative şi administrative ale statelor părţi.

**Recomandările** reprezintă o practică normală pentru organizaţiile internaţionale, precum Naţiunile Unite, UNESCO sau Consiliul Europei. Recomandările *se pot defini în mod general ca şi sugestii, neconstrângătoare, ale organelor internaţionale*. Recomandările sunt adresate de obicei, statelor membre ale unei organizaţii internaţionale, dar nu le pot constrânge în mod legal. Recomandările sunt pregătite şi întocmite în cadrul unei organizaţii internaţionale, de către reprezentanţii statelor membre, asistaţi de secretariat. Pentru a fi adoptate, rezoluţiile necesită, în aproape toate cazurile, o majoritate a voturilor statelor membre; rezoluţiile adoptate în unanimitate, în cadrul unor organizaţii internaţionale precum ONU sau UNESCO, au o valoare importantă pentru că aceste recomandări reprezintă opinii generale. Un exemplu este *Recomandarea asupra Educaţiei pentru Înţelegerea*

*Internațională* adoptată de UNESCO (1974). În majoritatea cazurilor, recomandările propun statelor să acționeze în concordanță cu termenii recomandării; deseori aceasta înseamnă adoptarea unei politici specifice sau schimbarea legii naționale. Natura neconstrictivă a cerințelor rezoluției este deseori evidențiată prin limbajul folosit; termenul „ar trebui" este folosit în mod obişnuit pentru a indica caracterul permisiv al rezoluției. Un stat care a sprijinit activ întocmirea unei recomandări şi a votat în favoarea ei va fi înclinat să o implementeze, deşi recomandarea însăşi nu constrânge în mod formal acel stat.

*Deşi recomandarea nu are un caracter obligatoriu, ea are un anumit efect legal.* Toate statele membre ale unei organizații sunt obligate, în virtutea legăturii dinte ele şi a principiului bunei credințe, să coopereze în realizarea scopurilor organizației. Aceasta înseamnă că statele nu pot ignora o recomandare adoptată în cadrul unei organizații. Dimpotrivă, statele trebuie să studieze foarte serios aceste recomandări, să le aducă în fața autorităților naționale competente şi în caz că nu pot să implementeze recomandarea trebuie să prezinte motivele eşecului lor [3]. Recomandările vor fi aplicate mai bine dacă statele disting nevoia unei reguli sau dispoziții sau nevoia acționării practice în concordanță cu cerințele recomandării. Este destul de subiectiv dacă există sau nu o astfel de nevoie, deoarece aceasta rămâne la aprecierea guvernelor interesate. În unele cazuri constituțiile organizațiilor internaționale obligă statele membre să acționeze pe baza recomandărilor. *Comitetul de Miniştri al Consiliului Europei,* spre exemplu, poate să facă recomandări guvernelor statelor membre şi să ceară acestora să îl informeze asupra măsurilor pe care le-a luat în conformitate cu recomandările. Un alt exemplu este *Constituția UNESCO*. Articolul IV, paragraful 4, prevede o obligație a statelor membre de a transmite recomandările autorităților lor competente, într-o perioadă de un an de la aprobarea lor. Elocventă este *recomandarea UNESCO asupra Educării pentru Înțelegerea Internațională.* Se recomandă ca: „statele membre să aducă această recomandare în atenția autorităților, departamentelor sau structurilor responsabile de educația şcolară, educația la nivel înalt şi educația în afara şcolii inițiată de variate organizații care îşi desfăşoară munca printre tineri sau adulți, precum mişcări ale studenților sau ale tineretului, asociații ale părinților, elevilor, uniuni ale profesorilor şi alte părți interesate“. Mai mult, articolul VIII al Constituției prevede o obligație a statelor membre de a raporta asupra acțiunilor întreprinse conform recomandărilor adoptate de organizație. În *Rezoluția* pentru implementare, anexată *Declarației UNESCO referitoare la Rasă şi Prejudiciu Rasial* se arată, spre exemplu, că toate statele membre sunt îndemnate să comunice Directorului General al UNESCO toate informațiile necesare referitoare la paşii făcuți pentru implementarea principiilor prevăzute în această Declarație. Se presupune că acest tip de condiție de răspuns, în urma activității desfăşurate, va stimula implementarea recomandărilor de către statele membre, la nivel național.

În principiu, **declarațiile** sunt instrumente internaționale neconstrictive şi de fapt ele constituie tot un fel de recomandări. Dar, în comparație cu recomandările obişnuite, acestea au o anumită valoare în plus. Într-un document UNESCO este prevăzut că o declarație este folosită „să proclame un set de principii căruia comunitatea internațională îi acordă o importanță considerabilă şi căruia i se atribuie valoare de permanență.[4] *O declarație este un document special, solemn, proclamat cu o ocazie specială.* Această solemnitate este martorul dorinței organizației ca statele membre să ia în considerare declarația. Aceasta este dovada că anumite reguli legale există. Astfel de documente sunt declaratorii; nu intenționează să schimbe legea, pe când recomandările propun schimbări în legislație. Totuşi în practică distincția dintre cele două nu este întotdeauna atât de clară. Unele documente internaționale numite „declarații" invită *statele să ia măsuri (legislative) şi astfel devin recomandări.* O trăsătură specifică a declarațiilor este aceea că de obicei, acestea influențează dezvoltarea *viitoare a legislației, atât a legilor cutumiare, cât şi a legilor prevăzute în tratate*, în mod special când sunt adoptate în unanimitate sau de o mare majoritate. Exemple clare ale unor astfel de declarații sunt *Declarația Universală a Drepturilor Omului şi Declarația UNESCO referitoare la Rasă şi Prejudiciu Rasial.*

*Documentele adoptate în cadrul Organizației Securității şi Cooperării în Europa nu constituie tratate*, precum au fost definite anterior. Totuşi nu este corect să se creadă că acestea nu au nici o forță de constrângere asupra statelor. Dimpotrivă, acestea obligă statele în plan politic. Aceste documente au fost elaborate, în vederea aplicării lor, la cel mai înalt nivel politic, de către şefii de stat sau de guverne. Mai mult, în cadrul acestor documente există anumite trimiteri la tratate specifice referitoare la drepturile omului, tratate pe care statele participante le-au ratificat. Efectul legal de obligativitate pentru statele participante rezultă în mod consecvent din faptul că aceste state sunt părţi ale acelor tratate referitoare la drepturile omului.

## 2. Relevanța documentelor internaționale pentru educația interculturală

Documentele internaţionale care abordează problematica educaţiei interculturale sunt emanaţia celor mai reprezentative organizaţii internaţionale, respectiv ONU, UNESCO, Consiliul Europei şi OSCE, discutate şi adoptate de reprezentanţii guvernelor. Aceste documente asigură instituţiilor şi autorităţilor educaţionale orientări şi linii directoare cu privire la politica acestora în domeniul educaţiei. Reflectând idei despre scopurile educaţiei, conţinuturile documentelor se adresează şi devin aplicabile în ţările cu o democraţie pluralistă parlamentară, care respectă indivizibilitatea şi universalitatea drepturilor omului, unde legea este supremă şi se asigură condiţii ca moştenirea culturală comună să fie îmbogăţită şi diversificată.

Gruparea documentelor conform organizaţiilor care le-au elaborat, ne oferă posibilitatea să prezentăm mai întâi pe cele cu vocaţie mondială şi apoi pe cele specifice spaţiului european.

*Documentele ONU* şi ale *UNESCO* ne arată foarte clar atât dorinţa cât şi modul în care problematica educaţiei este înţeleasă şi rezolvată în mod direct sau în corelaţie cu alte aspecte ce vizează omul şi locul acestuia în societate.

Baza tuturor textelor internaţionale cu privire la educaţie poate fi găsită în *Declaraţia Universală a Drepturilor Omului* care a fost adoptată de Adunarea Generală a Naţiunilor Unite la 10 Decembrie 1948. În principiu acesta este un instrument al construcţiei educaţionale care a câştigat o largă aprobare şi acceptare. Articolul 26 al Declaraţiei se referă la dreptul la educaţie. Paragraful 2 stipulează scopul educaţiei şi prevede că: „Educaţia va fi direcţionată în vederea dezvoltării totale a personalităţii umane şi întăririi respectului faţă de fiinţa umană şi libertăţile fundamentale. Educaţia va promova înţelegerea, toleranţa şi prietenia între toate naţiunile, grupurile rasiale şi religioase şi va duce mai departe activităţile Naţiunilor Unite în menţinerea păcii". Unele elemente din acest paragraf sunt importante din perspectiva educaţiei interculturale. Acestea sunt: dezvoltarea şi afirmarea completă a personalităţi umane şi promovarea înţelegerii, toleranţei şi prieteniei între oameni. Din 1948 aceste fraze au fost citate şi înscrise de multe ori în diferite documente internaţionale referitoare la drepturile omului, precum tratate şi recomandări. Unele din aceste texte au un scop universal şi au fost extrase în ideea de lucru a Naţiunilor Unite sau UNESCO. Alte texte au un caracter regional şi au fost adoptate în concepţia de lucru a Consiliului Europei şi a Organizaţiei Statelor Americane. Câteva din aceste texte importante vor fi prezentate succint în cele ce urmează.

Adoptată de Adunarea Generală a ONU în 1965, şi intrând în vigoare în 1969 *Convenția internațională privind eliminarea tuturor formelor de discriminare rasială* , a fost calificată de Schwelb drept „cea mai cuprinzătoare şi mai precisă codificare în formă de tratat a ideii egalității raselor“ [5]. Convenția interzice „discriminarea rasială“, pe care o defineşte ca fiind „orice diferențiere, excludere, restricție sau preferință întemeiată pe rasă, culoare, ascendență, sau origine națională sau etnică“ având drept scop sau ca efect „anularea sau diminuarea recunoaşterii, posedării sau exercitării, în condiții de egalitate, a drepturilor omului şi a libertăților fundamentale în domeniile politic, economic, social, cultural sau în orice alt domeniu al vieții publice“.

În afară de faptul că scoate în afara legii discriminarea săvârşită de autorități guvernamentale, Convenția cere fiecărui stat parte „să interzică şi să pună capăt, prin toate mijloacele adecvate, inclusiv legislația corespunzătoare condițiilor specifice, discriminării rasiale săvârşite de orice persoană, grup sau organizație” [6].

Convenția prevede de asemenea faptul că măsurile speciale „...având drept unic scop dezvoltarea corespunzătoare a anumitor grupuri rasiale sau etnice sau a persoanelor care necesită o anumită protecție, în vederea asigurării pentru astfel de grupuri sau persoane a posesiei sau exercitării drepturilor omului şi libertăților fundamentale, nu pot fi considerate discriminare rasială, cu condiția ca astfel de măsuri să nu ducă, pe cale de consecință, la menținerea de drepturi separate pentru diverse grupuri rasiale şi să nu fie menţinute după ce au fost atinse obiectivele pentru care au fost adoptate“ [7].

Articolul 7 al Convenţiei tratează subiectul important al combaterii prejudecăţilor care conduc la discriminări rasiale. În concordanţă cu acest obiectiv, statele sunt chemate să realizeze adoptarea unor măsuri imediate şi eficiente în domeniile învăţământului, educaţiei, culturii precum şi al informării, promovării înţelegerii, toleranţei şi prieteniei între naţiuni şi grupuri rasiale şi etnice.

Un alt document, *Convenţia internaţională privind suprimarea şi pedepsirea crimei de apartheid,* a fost adoptat şi deschis spre semnare de Adunarea Generală a ONU la 30 noiembrie 1973. A intrat în vigoare la 18 iulie 1976 şi a fost ratificat de mai bine de 70 de state.

După cum indică şi titlul, scopul acestui tratat este de a suprima şi a pedepsi apartheidul. Convenţia proclamă apartheidul ca fiind „o crimă împotriva umanităţii” şi declară „crime încălcând principiile de drept internaţional“ toate actele inumane rezultând din politicile şi practicile de apartheid, (art. I.) Deşi articolul II al Convenţiei defineşte „crima de *apartheid*“ prin referire la politicile de segregare rasială şi discriminare practicate „în sudul Africii“, formularea acestei prevederi este destul de cuprinzătoare pentru a include politici similare, dacă acestea ar fi adoptate în alte zone ale lumii. Răspunderea pentru comiterea crimei de apartheid revine nu numai acelor „persoane, membri ai unor organizaţii şi instituţii şi reprezentanţi ai Statului“ care comit infracţiunea, dar şi tuturor celor care „instigă, încurajează sau sprijină în mod direct“

comiterea ei, indiferent unde se găsesc acele persoane la momentul respectiv. (art. III.) Persoana acuzată poate fi judecată de orice stat parte şi de orice „tribunal penal internaţional care are competenţa necesară referitor la acele State Părţi care i-au acceptat jurisdicţia". (art. V.) Convenţia nu creează un astfel de tribunal [8].

Alte texte universale, precum articolul 13, paragraful 1 al *Acordului Internaţional cu privire la Domeniul Economic, Social şi al Drepturilor Culturale* şi articolul 5 al *Convenţiei UNESCO împotriva Discriminării în Educaţie* adoptată la Conferinţa Generală a UNESCO din 15 decembrie 1960 corespund cu enunţul articolului 26, paragraful 2, al Declaraţiei Universale. Un exemplu mai recent este *Convenţia Drepturilor Copilului*. Acest tratat a fost adoptat de Adunarea Generală a ONU la 20 noiembrie 1989 şi a intrat în vigoare la 2 septembrie 1990. Până în 1994, Convenţia fusese ratificată de peste 150 de state. Prin ratificarea Convenţiei, statele părţi îşi asumă obligaţia de a oferi copiilor în jurisdicţia lor un număr mare de drepturi civile, politice, economice, sociale şi culturale „indiferent de rasă, culoare, sex, limbă, religie, opinii politice sau de altă natură, origine naţională, etnică sau socială, avere, incapacitate, naştere sau alt statut, ale copilului sau ale părinţilor sau susţinătorilor săi legali". (art. 2(1) Convenţia defineşte copilul ca fiind „orice fiinţă umană sub vârsta de 18 ani, în afara cazului în care conform legislaţiei aplicabile copilului, majoratul este atins mai devreme" (art. 1) [9].

Deşi multe dintre drepturile prevăzute în Convenţie sunt enunţate sub o formă sau alta în tratate internaţionale privind drepturile omului deja existente, este pentru prima dată când copilul este menționat ca fiind subiect exclusiv al drepturilor și protecției internaționale. Convenția caută să apere copiii împotriva unui mare număr de practici constituind un pericol deosebit pentru bunăstarea lor, printre care exploatarea economică, utilizarea ilicită a medicamentelor, orice formă de exploatare sau abuz sexual și traficul de copii. Convenția interzice de asemenea recrutarea copiilor sub 15 ani în forțele armate ale statelor părți.

Articolul 29 al acestei convenții conține câteva elemente noi cu privire la aspectele culturale ale educației, care nu au fost descrise în textele anterioare. De exemplu, articolul 29, paragraful 1c, cuprinde următoarele: „Reprezentanții statelor au căzut de acord că educația copilului se subordonează: dezvoltării respectului pentru părinții copilului, identității sale culturale, limbii și valorilor, pentru valorile naționale ale țării în care copilul trăiește, ale țării din care este originar și pentru civilizațiile diferite de a sa“. Un alt instrument recent este *Convenția Internațională pentru Protecția Drepturilor Tuturor Muncitorilor și ale Familiilor Acestora*. Această convenție conține referiri ce se concentrează pe importanța educației în integrarea muncitorilor emigranți și a familiilor acestora în mediul statului angajator. Conținutul articolului 45, paragraful 2 este edificator în acest sens: „Statele gazdă trebuie să abordeze o politică de colaborare cât mai apropiată cu statele de origine, pentru a facilita integrarea copiilor muncitorilor imigranți în sistemul școlar local, mai ales în ceea ce privește învățarea de către acesta a limbii locale“. O mențiune specială ar trebui

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

făcută despre *Declarația Drepturilor Persoanelor aparținând Naționalităților sau Etniilor, Religiilor şi Limbilor Minoritare.* Această declarație a fost adoptata de Adunarea Generală a Națiunilor Unite după mulți ani de negocieri la nivel înalt pe tema unei probleme sensibile precum cea a drepturilor minorităților. Articolul 4, paragraful 4, al acestei Declarații se opreşte asupra promovării educației, aspecte clar exprimate prin următorul conținut „Statele ar trebui, acolo unde este cazul, să ia măsuri în domeniul educației, pentru a încuraja însuşirea cunoştințelor despre istoria, tradițiile, limba, cultura şi în general cultura minorităților ce există pe teritoriul lor. Persoanele aparținând minorității ar trebui să aibă oportunități adecvate pentru a dobândi cunoştințe privind societatea, în întregime“. *Convenția cadru pentru protecția minorităților naționale* adoptată în cadrul Consiliului Europei, este un tratat internațional în materie de drepturi ale omului. Acest lucru rezultă expres din dispozițiile art. 1, potrivit cărora protecția minorităților naționale şi a drepturilor şi libertăților persoanelor aparținând acestora face parte integrantă din protecția internațională a drepturilor omului şi, ca atare, constituie domeniu de cooperare internațională. Ea este o sursa internațională convențională în materia drepturilor omului, cu vocație regională europeană şi cu valoare materială specializată în materia protecției minorităților naționale.

România a semnat Convenția-cadru pentru protecția minorităților naționale la 1 februarie 1995, în prima zi în care aceasta a fost deschisă spre semnare. Ratificarea acestui tratat internațional s-a făcut prin *Legea nr. 33/1995 privind*

BCU M. EMINESCU IAŞI

*ratificarea Convenției-cadru pentru protecția minorităților naționale, încheiată la Strasbourg la 1 februarie 1995,* publicată în *Monitorul Oficial al României,* Partea I, nr. 82 din 4 mai 1995. România a depus instrumentul de ratificare la data de 11 mai 1995, fiind primul stat care a depus instrumentul de ratificare a acestui tratat internațional. Convenția-cadru pentru protecția minorităților naționale a intrat în vigoare pentru România, în plan internațional, la data de 1 februarie 1998, adică la data la care ea a intrat în vigoare cu caracter general în plan internațional, România aflându-se în grupul statelor al căror consimțământ a determinat intrarea în vigoare a acesteia.

În cele din urmă, vom menționa și *Declarația privind Eliminarea Tuturor Formelor de Intoleranță și Discriminare Bazate pe Religie sau Credință.* În acest document este stipulat faptul că modalitatea de educare a copiilor ar trebui să se bazeze pe respectul religiei sau a credinței celorlalți, aceasta realizându-se prin conștientizarea totală care să confere energia și talentul necesar orientării spre ajutorarea celorlalți oameni. Este demonstrat că această prevedere are o legătură clară cu educația interculturală.

În decembrie 1994, Adunarea Generală a Națiunilor Unite a adoptat o rezoluție în care este proclamată o *Decadă a Națiunilor Unite* cu privire la drepturile omului la educație, începând cu 1 ianuarie 1995. Această rezoluție conține o recomandare pentru guverne, agenții educaționale non-guvernamentale și organizații guvernamentale de a implementa un Plan de Acțiune care a fost întocmit de Națiunile Unite. În această rezoluție Adunarea Generală subliniază că „dreptul omului la educație ar trebui să însemne mai mult decât furnizarea de informații şi ar trebui să constituie un proces comprehensiv de lungă durată prin care oamenii, aflați la orice nivel de dezvoltare, indiferent de statutul lor social, să învețe să respecte demnitatea celorlalți, mijloacele şi metodele de asigurare a respectului în toate societățile“ [10]. Obiectivele Decadei au fost formulate în Planul Internațional de Acțiune în felul următor:

a) evaluarea nevoilor şi formularea de strategii eficiente pentru promovarea dreptului omului la educație la toate nivelurile şcolare, în pregătirea vocațională, atât în învățământul formal, cât şi în cel neformal;

b) constituirea şi întărirea programelor şi capacităților legate de dreptul omului la educație la nivel internațional, regional, național şi local;

c) dezvoltarea coordonată a materialelor referitoare la dreptul omului la educație;

d) întărirea rolului mass-media în promovarea dreptului omului la educație;

e) propagarea Declarației Universale a Drepturilor Omului în numărul maxim de limbi posibil şi SUA alte forme potrivite de scriere pentru diverse niveluri, cât şi pentru cei cu probleme de handicap.

Este important de subliniat faptul că acest Plan de Acțiune include recomandări extinse şi detaliate, sugestii şi indicații de implementare şi promovare a dreptului omului la educație, cum ar fi recomandarea pentru guverne de întocmire a unui plan național de acțiune şi de constituire a unui comitet național referitor la dreptul omului la educație [11]. Totodată aceste obiective prezintă interes și pentru organizații nonguvernamentale implicate în producerea de materiale de învățământ.

Numeroase texte importante referitoare la promovarea educației interculturale au fost adoptate în cadrul organizației *UNESCO* din anul 1974. Conferința Generală UNESCO a căzut de acord asupra *Recomandării privind Educația pentru Înțelegerea Internațională, Cooperare și Pace* și *Educația Referitoare la Drepturile Omului și Libertățile Fundamentale.*

Partea a III-a a acestei recomandări începe cu o referire la scopul educației, așa cum este prevăzut în articolul 26, paragraful 2, al Declarației Universale. Ulterior se prezintă un număr de principii orientative pentru politica educațională. Unul dintre aceste principii este înțelegerea și respectul față de toți oamenii, culturile lor, pentru civilizația, valorile și modul lor de viață, incluzând culturile etnice proprii și culturile altor națiuni. O conexiune cu educația interculturală poate fi regăsită și în paragraful 17, prin care statele membre ale UNESCO ar trebui să promoveze, în diferite etape și în moduri variate de educație, studiul diferitelor culturi, influențele lor reciproce și modul lor propriu de viață în scopul încurajării evaluării și respectării mutuale a diferențelor dintre ele. În 1978, Conferința Generală a adoptat și proclamat solemn *Declarația referitoare la Rasă și Prejudiciu Rasial*. În concordanță cu această declarație statele au responsabilitatea de a asigura ca resursele educaționale ale tuturor țărilor să fie angajate în combaterea rasismului. Aşadar statele ar trebui să urmeze etapele necesare, incluzând şi rezolvările legislative.

Documentele *Consiliului Europei* şi ale *OSCE* evidenţiază preocupările factorilor guvernamentali europeni pentru consolidarea unor prevederi ale documentelor elaborate de ONU şi UNESCO, dar şi necesitatea asumării responsabilităţii creării cadrului legislativ european în domeniul educaţiei.

Timp de mulţi ani Consiliul Europei a fost foarte activ în promovarea învăţământului legat de drepturile omului. Din 1978, Comitetul de Miniştri al Consiliului a adoptat în mod regulat recomandări cu privire la acest subiect. Această practică a început cu o rezoluţie referitoare la includerea predării tematicii referitoare la drepturile omului în curriculumul şcolilor şi instituţiilor de pregătire. Un alt text interesant din perspectiva promovării educaţiei interculturale este *Declaraţia referitoare la Intoleranţă* – o ameninţare pentru democraţie. Pe baza declaraţiei Comitetul de Miniştri a decis „să promoveze o conştientizare a cerinţelor drepturilor omului şi o responsabilizare ce derivă din aceasta într-o societate democratică şi, în final, în concordanţă cu educaţia referitoare la drepturile omului, să încurajeze crearea în şcoli, de la nivelul claselor primare până la nivelurile superioare, a unui climat de înţelegere activă şi respect pentru calităţile şi culturile celorlalţi". În 1984 Comitetul de Miniştri a fost de acord cu o recomandare adresată statelor membre de a promova, pe cât posibil, educaţia, şi dezvoltarea culturală a generaţiei a doua de emigranţi şi de a acţiona la momentul oportun prin cooperarea bilaterală dintre ţara de imigrare şi ţara de origine. Se recomandă în continuare guvernelor să recunoască importanța educației interculturale ca element al educației în general, precum şi îndemnul de a promova educația interculturală care să nu se rezume doar la curriculum. O cerință este aceea ca profesorii să se familiarizeze cu această problemă şi să acumuleze cât mai multă experiență în domeniu. În vederea realizării acestui scop, Comitetul de Miniştri a adoptat o recomandare referitoare la pregătirea profesorilor pentru înțelegerea domeniului educației interculturale, în mod special în contextul migrațiilor. Comitetul a recomandat guvernelor să facă din dimensiunea interculturală şi înțelegerea dintre diferite comunități un obiectiv esențial în instruirea profesorilor. Recomandarea prezintă ulterior un număr de modalități de a realiza acest scop.

De la începutul anilor 1990, Consiliul Europei a acordat o atenție deosebită situațiilor şi problemelor minorităților din Europa. Aceasta a constituit o reacție la căderea sistemului comunist în numeroase țări din Europa Centrală şi de Est şi la cererile ulterioare referitoare la drepturile minorităților. Un rezultat notabil îl constituie faptul că guvernele statelor membre ale Consiliului Europei au căzut de acord asupra unui tratat referitor la protecția minorităților naționale: *Convenția pentru Protecția Minorităților Naționale* adoptată la 10 noiembrie 1994 şi intrată definitiv în vigoare în 1998, care stipulează că statele vor încuraja dezvoltarea unui spirit de toleranță şi dialog intercultural în vederea promovării respectului mutual şi a înțelegerii dintre toate persoanele care trăiesc într-o țară, nu doar între membrii diferitelor minorități.

Articolul 12 specifică faptul că sistemul educațional dintr-o țară poate fi un mijloc potrivit de contribuție la realizarea acestor scopuri.

Conferința pentru Securitate și Cooperare în Europa (CSCE), care în 1994 a devenit Organizația pentru Securitate și Cooperare în Europa (OSCE) nu este o organizație strict europeană, deoarece în afara țărilor europene include și Statele Unite și Canada, care au devenit membri chiar de la început.

CSCE a fost înființată prin Actul Final de la Helsinki (AFH), semnat în 1975 de 33 de state europene, inclusiv Uniunea Sovietică și de Statele Unite și Canada. Doar Albania a refuzat atunci să fie parte. După încheierea Războiului Rece componența OSCE s-a lărgit la peste 50 de state, incluzând Albania și noile state independente din fosta Uniune Sovietică. Conceput ca un instrument de compromis pentru a constitui o punte peste prăpastia ideologică ce despărțea Estul în anii '70, AFH a deschis o nouă etapă în procesul de negociere, statornicind o legătură deosebit de ingenioasă între drepturile omului și preocupările pentru securitate. Această legătură, care plasa drepturile omului pe un loc important în relațiile politice est-vest, nu și-a pierdut însemnătatea odată cu încheierea Războiului Rece. Ea a permis OSCE să joace și în continuare un rol major în Europa de astăzi și să influențeze politicile privind drepturile omului în multe dintre țările membre.

Deși Actul Final de la Helsinki face în treacăt unele referiri la drepturile persoanelor aparținând minorităților naționale, Documentul Conferinței de la Copenhaga (1990) este cel care proclamă o serie de angajamente OSCE

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

importante în acest domeniu. Aceste angajamente au fost extinse în Raportul Reuniunii de la Geneva la nivel de experți privind minoritățile naționale (1991). Acest raport a fost la rândul său inclus, prin referință, în Documentul Conferinței de la Moscova (1991). Punând astfel bazele normative pentru un sistem de protecție a minorităților naționale, OSCE a înființat în 1992 instituția înaltului Comisar pentru Minorități Naționale.

După sfârşitul Războiului Rece, posibilitatea ivirii unor conflicte generate de problemele legate de minorități a început să constituie o amenințare la adresa tranziției paşnice către democrație în Europa Centrală şi de Est şi în fostele Republici Sovietice[12]. Preocuparea pentru aceste probleme se reflectă în mandatul înaltului Comisar pentru Minorități Naționale, care este enunțat, în parte, după cum urmează:

Înaltul Comisar va „avertiza din vreme“ şi, dacă este cazul, va „acționa din vreme“, într-un stadiu cât mai timpuriu posibil, în legătură cu tensiunile ce privesc problemele referitoare la minoritățile naționale care nu au depăşit încă stadiul în care se poate avertiza din timp asupra existenței lor şi care, în opinia înaltului Comisar, au potențialul de a evolua într-un conflict în zona CSCE afectând pacea, stabilitatea sau relațiile dintre Statele participante, necesitând atenția sau acțiunea Consiliului (Miniştrilor Afacerilor Externe) sau a Comitetului (Înalților Funcționari).

După cum indică această formulare, principala funcție a Înaltului Comisar este de a se ocupa de problemele legate de minorități înainte ca aceste probleme să degenereze în conflicte grave [13]. În îndeplinirea mandatului său, înaltul Comisar trebuie să se conducă după „principiile şi angajamentele CSCE“ şi „să îşi desfăşoare activitatea în confidenţialitate şi... să acţioneze independent de toate părţile implicate în tensiuni“.

În 1994 Consiliul Europei a adaptat şi a deschis spre semnare „Convenţia-cadru” pentru protecţia minorităţilor naţionale. În raportul explicativ la această convenţie, găsim următorul paragraf: „Convenţia-cadru este primul instrument multilateral juridic obligatoriu consacrat protecţiei minorităţilor naţionale în general. Obiectivul său este acela de a specifica principiile juridice pe care Statele se angajează să le respecte în vederea asigurării protecţiei minorităţilor naţionale. Consiliul Europei a răspuns prin aceasta... apelului (din Declaraţia de la Viena a şefilor de stat şi de guvern ai statelor membre ale Consiliului Europei) ... pentru transformarea, în cea mai largă măsură posibilă, a angajamentelor politice adoptate de Conferinţa pentru Securitate şi Cooperare în Europa (CSCE) în obligaţii juridice [14].

Aceste noi instrumente ale Organizaţiei Naţiunilor Unite şi Consiliului Europei consolidează cadrul normativ care stă la baza mandatului încredinţat înaltului Comisar pentru Minorităţi Naţionale. Acesta este şi un exemplu revelator privind maniera în care instituţiile regionale şi internaţionale interacţionează şi se completează reciproc în privinţa abordării problematicii drepturilor omului.

În cele din urmă vom face referiri la două texte adoptate în ideea de lucru a *Organizaţiei Securităţii şi Cooperării în Europa* (OSCE). În 1990 reprezentanţii statelor participante au căzut de acord asupra necesității de a se lua măsuri efective în conformitate cu sistemul lor constituțional, la nivel național, regional şi local, pentru promovarea înțelegerii şi toleranței, în particular în domeniile educației, culturii şi informației. În continuare, se arată că aceştia se vor strădui să asigure ca în cadrul obiectivelor educației să se acorde o atenție deosebită problemelor legate de prejudecăți şi ura rasială, precum şi dezvoltării respectului față de diferite civilizații şi culturi. În 1992, conducătorii statelor sau guvernelor membre OSCE s-au întâlnit la Helsinki pentru un summit şi au adoptat în mod solemn *Declarația Summittului de la Helsinki*. În vederea întăririi angajamentelor şi a cooperării referitoare la problemele drepturilor omului, statele participante au căzut de acord asupra luării în considerare a dezvoltării de programe necesare pentru a crea condițiile promovării nondiscriminării şi înțelegerii interculturale, programe care se vor concentra asupra educației cu privire la drepturile omului, instruirea şi cercetarea în domeniul intercultural.

Aşadar, putem afirma că scopul educației are o bază solidă în tratate, declarații şi recomandări. Referințe privitoare la modul de predare a drepturilor omului şi la educația interculturală pot fi găsite într-o mulțime de documente precum cele prezentate anterior. Unele dintre aceste documente vizează direct aspecte specifice unor grupuri, cum ar fi: copii, muncitori emigranți şi minorități. Este un argument întemeiat în favoarea atenției acordate acestor grupuri, pentru că se impun măsuri specifice de protecție a acestora. Observăm că textele prezentate se înscriu pe linia stabilirii unor principii de direcționare a politicilor educaționale.

Educația trebuie să țină seama nu doar de talentul individual, ci și de tradițiile culturale ale grupurilor care compun societatea. Pe măsură ce înaintăm în secolul al XXI-lea, activitățile educaționale și pregătirea sub toate aspectele ei au devenit factori indispensabili ai dezvoltării. Ele contribuie și la programul științific și tehnologic și la răspândirea pe plan larg a cunoașterii, factori decisivi ai creșterii economice.

Observăm că una din implicațiile acordurilor stabilite de statele participante la diferite convenții internaționale, declarații, recomandări este aceea că se referă la educație, aceasta însemnând mai mult decât un mijloc ce va asigura dezvoltarea economică. Este de asemenea important de subliniat că în majoritatea textelor găsim afirmații generale despre scopurile educației, precum: „educația va fi direcționată spre o dezvoltare a personalității umane".

Apar de asemenea criteriile privind calitatea educației, dintre care reținem necesitatea existenței unui echilibru între diferitele scopuri ale educației: economic, social, cultural și pedagogic. Evidențierea nevoilor copiilor și adulților [15] depășesc funcția economică a educației. În raportul său către UNESCO, Comisia Internațională pentru Educația Secolului al XXI-lea, sub conducerea lui Jacques Delors, afirmă că Educația trebuie organizată în jurul a patru tipuri fundamentale de învățare care, pe parcursul vieții, constituie pilonii cunoașterii: *a învăța să știi*, ceea ce înseamnă dobândirea instrumentelor cunoașterii; *a învăța să faci*, astfel încât individul să intre în relație cu mediul înconjurător; *a învăța să trăiești împreună cu alții*, pentru a coopera cu alte persoane, participând la activitățile umane; *a învăța să fii* un element important, ce rezultă din primele trei" [16]. Cuvintele cheie în aceste documente sunt: toleranță, respect, prietenie, înțelegere, respectarea drepturilor și a libertăților fundamentale ale omului. Acestea se circumscriu atât relațiilor dintre națiuni (relații internaționale), cât și relațiilor internaționale interculturale ce se nasc între grupuri diferite ca religie, cultură, etnie din cadrul statelor.

Punând în discuție și problematica minorităților, în documentele amintite se accentuează necesitatea de a nu se neglija aceste grupuri, de a nu exista discriminări în defavoarea lor și de a încerca, atunci când apar situații speciale, să li se acorde oportunități egale pentru a participa efectiv la viața și activitatea unei societăți libere. Un exemplu în acest sens îl constituie situația rromilor, mai exact a copiilor rromi cărora în majoritatea țărilor europene nu li se asigură un statut corespunzător standardelor înțelegerilor internaționale. Este de fapt o situație care vizează nu numai etnia rromă pentru că și în multe zone ale lumii existența unor grupuri cu statusuri diferite conduce la inegalitate și discriminare.

Este un lucru evident faptul că problemele de inegalitate într-o societate multiculturală nu pot fi menționate fără a ne referi la diversitatea culturală. Diversitatea culturală nu este provocată însă doar de migrația anterioară sau actuală, ci și de diferențele individuale dintre oameni, diferențele în profesie, religie, vârstă, sex, abilități, educație și experiență de viață.

Drepturile omului apar astfel ca o necesitate a acceptării tuturor în societate, fiecare om având aceleaşi drepturi privind participarea la activitățile economice, sociale şi culturale ale societății, în oricare zonă a acesteia.

Privită prin prisma educației instituționalizate, includerea acestor cerințe trebuie realizată la nivelul educaților, educatorilor şi al politicii educaționale naționale, materializate în legislația educațională. Există o centrare evidentă pe curriculum a conținutului documentelor internaționale, în ceea ce priveşte problematica drepturilor omului şi a educației interculturale. Desigur, pentru ca aceste măsuri adoptate să fie eficiente este nevoie ca cerințele lor să se regăsească incluse în procesul de învățământ, la nivelul fiecărei şcoli, al fiecărei clase. Documentul OSCE de la Helsinki, „*Provocările schimbării*" din 10 iulie 1992, se referă la „condițiile pentru promovarea nondiscriminării şi înțelegerii dintre culturi, centrându-se pe educația drepturilor omului, pe acțiuni eficiente, pe instruire şi cercetare a înțelegerii ce depăşesc culturile diferite ale lumii". Introducerea studierii drepturilor omului în curriculum va determina apariția unor consecințe în organizarea grupurilor, strategiilor clasei şi a climatului şcolar. Principalul responsabil rămâne educatorul care trebuie să dea o formă concretă acestor documente.

Fiecare pedagog este de acord cu faptul că formarea şi dezvoltarea personalității umane nu se realizează printr-un proces educațional în care educatorii utilizează doar dictarea, iar educații doar ascultarea, memorarea şi scrierea. „Respectul față de diversitate şi de individualitate constituie un principiu

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

fundamental care trebuie să ducă la eliminarea oricărui tip standard de învățământ. Sistemele de învățământ oficiale sunt deseori acuzate, pe bună dreptate, că îngrădesc împlinirea personală, obligându-i pe copii să se conformeze aceluiaşi tipar cultural şi intelectual fără să țină cont de talentele individuale. Ele tind, de exemplu, să dezvolte cunoaşterea abstractă în detrimentul altor calități, cum ar fi imaginația, capacitatea de comunicare, de a conduce, simțul şi dimensiunea spirituală a existenței sau îndemânarea meşteşugărească. În funcție de aptitudini şi de înclinațiile lor fireşti, care diferă încă din momentul naşterii, copiii nu beneficiază în acelaşi mod de resursele educaționale ale comunității. Ei pot suferi eşecuri dacă şcoala pe care o urmează nu pune în valoare talentele şi ambițiile lor" [17].

Nu toți copiii pot fi formați şi crescuți în spiritul înțelegerii, toleranței dintre oameni, al respectului pentru libertatea religiilor sau a altor credințe şi al deplinei conştiințe a faptului că energia şi talentele lor trebuie puse în slujba aproapelui, din moment ce în unele țări şi zone ale lumii aceştia sunt încă împărțiți în grupuri omogene culturale şi academice. Comitetul Miniştrilor Consiliului Europei a decis încă din 1981 să încurajeze crearea în şcoli, la toate nivelurile de pregătire, a unui climat de înțelegere şi respect pentru calitățile şi cultura celorlalți. Scopul acestor documente nu trebuie să-l înțelegem, ca pe un drum obligatoriu ce trebuie urmat de fiecare şcoală, ci ca pe un reper la care să se raporteze educatorii pentru a îndeplini cerințele acestora. Fiecare țară are propria cultură educațională în care problemele de diversitate şi inegalitate trebuie rezolvate , iar fiecare instituție de învățământ şi fiecare educator au propriile responsabilități pentru implementarea educației care începe prin asumarea și promovarea principiilor democratice. Astfel, statele, instituțiile și educatorii vor trebui să cunoască obligațiile și responsabilitățile specifice și să acționeze eficient în această direcție.

După Batelann și Coomans [18], măsurile eficiente ale autorităților educaționale ar trebui să cuprindă:

◆ Asigurarea școlilor cu documente care să conțină informații despre înțelegerile internaționale efectuate de, guverne în întâlnirile lor cu organizațiile internaționale, incluzând ONU, UNESCO, Consiliul Europei sau alte organizații regionale cu privire la educația interculturală și la drepturile omului. Din nefericire, școli și universități aproape din întreaga Europă au fost ignorate de guvernele lor cu privire la transmiterea de informații referitoare la înțelegerile încheiate. Acolo unde autoritățile eșuează, ONG-urile ar putea juca un rol important în școlile informale, pentru a difuza informațiile și a eficientiza conduita statelor. ONG-urile ar trebui să coopereze cu parlamentarii pentru a determina guvernele să-și îndeplinească atribuțiile.

◆ Adoptarea unei politici de încurajare și monitorizare a implementării convențiilor și recomandărilor încheiate de acele organizații internaționale de care aparțin ca state membre. Inspectorii acestora ar putea juca un rol important în realizarea unei astfel de politici.

◆ Relaționarea școlilor naționale și a reformelor curriculum-ului cu problemele și provocările diversității

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

culturale din societate în concordanță cu convențiile, recomandările şi declarațiile internaționale.

◆ Sprijinirea şi dezvoltarea strategiilor de a folosi educația ca un instrument util în înțelegerea democrației, toleranței şi respectării drepturilor omului. Sprijinul poate fi oferit prin intermediul unor proiecte subsidiare care să-şi propună în mod explicit de a atingerea țelurilor menționate în diferite documente internaționale.

◆ Aducerea la cunoştința şcolilor în mod sistematic, a informațiilor despre activități internaționale, incluzând activitățile Consiliului Europei, UNESCO, UNICEF, ONU şi ale altor organizații internaționale private care au drept scop dezvoltarea educației interculturale şi a drepturilor omului.

◆ Includerea studiului Drepturilor Omului, inclusiv a Convenției Drepturilor Copilului, în curriculum-ul şcolii.

O condiție esențială pentru implementarea educației interculturale, aşa cum este descrisă în documentele internaționale, o constituie utilizarea profesioniştilor în educație şi a unor strategii adecvate care să dezvolte cunoştințe, aptitudini şi atitudini specifice.

Se pune o firească întrebare: sunt oare şcolile de vină atunci când autoritățile vor neglija să le informeze despre obligațiile lor? Principalul responsabil devine statul întrucât documentele internaționale îi sunt adresate acestuia. Pe de altă parte, este foarte evident faptul că şi şcoala şi educatorii au propria lor responsabilitate cu privire la formularea unor obiective şi stabilirea unor conținuturi şi strategii educaționale adecvate. Dacă nu aplică cerințele acestor documente, atunci pot fi şi trebuie traşi la răspundere de către societate, de către statul care a creat cadrul legal necesar în acest scop. Numai printr-o informare adecvată a şcolilor de către guvern pot fi asigurate primele condiţii necesare îndeplinirii obiectivelor propuse. Pentru a avea substanţă în aplicarea şi îndeplinirea acestora este nevoie de o participare efectivă a şcolii, care să asigure accesul tuturor educaţilor (elevi, studenţi) la procesul de învăţământ. Şcoala este datoare să analizeze de ce unii educaţi nu participă activ la activităţile din clasă. Educatorii ar trebui să fie încurajaţi să proiecteze şi să desfăşoare activităţi în clasă care să nu ridice bariere de participare şi apoi să asigure o participare completă şi complexă a fiecărui educat.

Educaţia în vederea dezvoltării complexe a personalităţii umane, apreciază Gardner, trebuie înţeleasă ca o activitate complexă în măsură să asigure dezvoltarea inteligenţei umane, [19] a creativităţii şi a gândirii critice.

Pregătirea educaţilor pentru o viaţă responsabilă într-o societate liberă nu este posibilă dacă aceştia nu sunt crescuţi în ideea de a deveni responsabili într-un mediu în care să se simtă liberi. Pentru aceasta este nevoie de un climat adecvat democratic, unde trebuie încurajată participarea la exprimare deschisă şi liberă atât a educatorilor, cât şi a educaţilor.

Conştientizarea necesităţii de a promova toleranţa, compasiunea şi prietenia între naţiuni şi între toate grupurile sociale, etnice şi religioase implică crearea condiţiilor necesare ca fiecare şcoală să dezvolte acele oportunităţi pentru a realiza, nu numai prezenţa împreună a educaţilor, ci în primul rând comunicarea şi cooperarea dintre aceştia.

Includerea educației pentru pace și a formării respectului pentru drepturile și libertățile fundamentale ale omului în procesul de învățământ implică cunoașterea și promovarea principiilor înscrise în Carta Națiunilor Unite, printr-un ansamblu complex de măsuri, din care n-ar trebui să lipsească următoarele [20]:

- organizarea oportunităților pentru cooperare și comunicare în grupuri multiculturale eterogene;
- dezvoltarea unor acțiuni pentru a asigura participarea conștientă și totală a educaților în clasă și în alte activități extracurriculare;
- dezvoltarea unor strategii ce privesc crearea unui climat de înțelegere, respect mutual, responsabilitate și cooperare în clase;
- promovarea unor argumente pentru a stimula capacitățile individuale și necesitățile de învățare;
- promovarea unor strategii care să evite marginalizarea educaților, incluzând dezvoltarea unor criterii pentru a selecta resursele, care să includă un angajament clar de a nu avea un comportament discriminant;
- promovarea unor politici care consideră eterogenitatea ca fiind un atu și o resursă pentru învățământ și nu un impediment;
- conceperea unor situații de instruire adecvate pentru elevi, incluzând munca în echipă.
- informarea copiilor cu privire la drepturile proprii și la prevederile Convenției pentru Drepturile Copilului;

- asigurarea resurselor de timp şi bani educatorilor pentru activităţi de perfecţionare a aptitudinilor şi cunoştinţelor necesare demersului de implementare a educaţiei interculturale şi a drepturilor omului;
- asigurarea învăţării limbii materne într-un cadru de lucru, deschis unei politici lingvistice şi pedagogice adecvate;
- includerea în curriculum a istoriei, culturii şi contribuţiei tuturor minorităţilor într-un cadru al drepturilor omului şi al politicilor antirasiale.

După cum se observă un loc distinct între aceste măsuri îl deţine informarea şi pregătirea educatorilor. Articolul 33 din Recomandarea UNESCO din 1974 este foarte explicit în ceea ce priveşte recomandările pentru pregătirea educatorilor, apreciere susţinută prin următoarele conţinuturi: „(...) statele membre au primit recomandarea de a îmbunătăţi în mod constant modurile şi mijloacele de a pregăti şi atesta profesorii şi personalul educaţional pentru a-şi îndeplini obiectivele acestor recomandări, şi pentru aceasta ar trebui să dezvolte aptitudinile şi deprinderile, dorinţa şi capacitatea de a face inovaţii educaţionale şi de a-şi continua pregătirea; de a avea experienţă în munca de echipă şi studii interdisciplinare; de a stăpâni cunoştinţe despre dinamica grupului; de a crea oportunităţi şi de a profita de ele".

Aplicarea acestor recomandări impune cunoaşterea lor dar şi o anumită experienţă pentru găsirea celei mai bune strategii curriculare; ori pentru aceasta, organizarea şi desfăşurarea unor schimburi de opinii devine o modalitate concretă de discutare a concluziilor unei practici educaţionale interculturale optime. A

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

apărut tot mai evidentă prezența muncii în echipe interdisciplinare și a studiilor interdisciplinare. Deși universitățile își organizează activitatea pe facultăți și pe discipline de învățământ, realitate acceptată ca fiind mai facilă de către marea majoritate a profesorilor, este tot mai evidentă necesitatea unei pregătiri și acțiuni interdepartamentale și interdisciplinare. În acest fel, cunoștințele și abilitățile despre dinamica grupului, pentru organizarea interacțiunilor devin componente necesare educatorilor ca profesioniști în educația interculturală pentru a asigura controlul accesului egal al educaților la procesul propriei lor formări. Managementul proceselor educaționale implică astfel managementul proceselor de interacțiune în așa fel încât fiecare educat să devină participant activ în procesul de învățământ. Sistemul educațional are, prin urmare, sarcina implicită și explicită de a pregăti educatul pentru acest rol.

În cele din urmă, trebuie să existe o relație sinergetică între educație și practica democrației participative, nu numai în sensul că fiecare educat trebuie să fie pregătit pentru exercitarea drepturilor și libertăților fundamentale proprii în îndeplinirea sarcinilor ce îi revin, ci va trebui să i se ofere și posibilitatea de a-și asuma responsabilitatea, în cadrul clasei, în vederea realizării unei solidarități autentice.

Un alt document cu trimitere directă către educația educatorilor este Recomandarea 18 a Consiliului Europei, care se axează pe cunoștințele pe care trebuie să le aibă profesorul cu privire la diferențele culturale, atitudinile etnice și efectele migrației, precum și despre curriculum. Educatorii de mâine trebuie

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

să fie mai bine pregătiți pentru a-și dezvolta acele competențe în măsură să le asigure o fundamentare riguroasă și o desfășurare eficientă a conducerii procesului de învățământ, în care educația interculturală va ocupa un loc din ce în ce mai important.

Reținem astfel că statele sunt legate în mod explicit de documentele elaborate pe plan internațional, la care în parte am făcut și noi unele referiri și ale căror părți de conținut sunt prezentate în anexa de la finalul capitolului, la care am mai adăugat și alte documente. Documentele în care se abordează problematica educației interculturale umane devin obligatorii nu numai pentru state dar și pentru instituțiile de învățământ, educatori și toți ceilalți cetățeni care au posibilitatea de a monitoriza activitatea statelor.

Există și o organizație internațională, IAIE, Asociația Internațională pentru Educația Interculturală. IAIE este o rețea internațională a profesioniștilor în educație implicați în dezvoltarea și implementarea educației interculturale la niveluri internaționale, naționale și locale, în școli și în clase.

Principalele activități ale IAIE sunt :

- Publicarea *Jurnalului european de studii interculturale.* Jurnalul este un forum pentru analiza problemelor educaționale interculturale la nivel internațional. Un scop important al jurnalului este acela să clarifice terminologia, conceptele și teoria educației în societățile multietnice și să pună la dispoziția cititorilor cunoștințele și informațiile necesare pentru a contribui la o analiză critică și la implementarea educației interculturale. Recent, subiecte deosebite din jurnal au analizat învăţarea prin cooperare în cadrul educaţiei interculturale.

- Asigurarea suportului pentru proiecte internaţionale şi publicarea rezultatelor şi efectelor proiectului. Recent, IAIE a publicat raportul privind învăţarea prin cooperare în cadrul proiectului de educaţie interculturală (CLIP) : *Către o clasă egală.*
- Organizarea şi asigurarea suportului pentru conferinţe internaţionale, seminarii şi lucrări practice.

Prezentarea conţinutului unor documente pe parcursul acestui capitol şi a celor anexate, ca şi a IAIE, ne pun în faţa unei realităţi evidente: factorii responsabili de destinele omenirii, de viitorul şi pacea lumii au deschis dialogul necesar înţelegerii şi promovării unui atât de necesar comportament intercultural, de fapt a acelei conduite care trebuie să caracterizeze fiecare cetăţean al acestei lumi a secolului al XXI-lea şi a mileniului al III-lea.

## Note bibliografice

[1] van Boven, Th., *The European Context for Intercultural Education.* În: European Journal Intercultural Studies, vol. 4, 1993, pp. 7-15.

[2] Hannun, H., *Guide to International Human Rights Practice.*

[3] De Visscher P.S., *Valeur et Autorité des Actes des Organisations Internaționales.* În: R.J. Dupuy, *Manuel sur les Organisations Internaționales*, Dordrecht, 1988, p. 313.

[4] UNESCO Doc. 21 c/78, para. 323, p.46, quoted by S. Marks, *Education, Science, Culture and Information*, în: O. Schachter, C. J. Joyner (eds.), United Nations Legal Order, vol.2, Cambrige, 1995, p. 558.

[5] Schwelb, *The International Convention on the Elimination of Racial Discrimination,* 15 int'l & Comp.L.Q 996, p. 1057, apud Buergenthal, T., Weber, R., Dreptul internațional al drepturilor omului, Editura ALL, 1996.

[6] *Convenția privind discriminarea rasială,* art.2 /1)d, adoptată de Adunarea Generală ONU în anul 1965.

[7] Idem, art. 1(4).

[8] *Convenția internațională privind suprimarea și pedepsirea crimei de apartheid, adoptată de Adunarea Generală a ONU* la 30 noiembrie 1970.

[9] *Convenția privind drepturile copilului*, adoptată de Adunarea Generală a O.N.U. la 20 noiembrie 1989.

[10] Poate fi consultată lucrarea *The United Nations Decade for Human Rights Education 1995-2004, Lessons for*

*Life*, New York and Geneva, 1998, UN Publication HR/PUB/DECADE/1998/1, p.6.

[11] Batelann, P., Coomans, F., *The Internațional Basis for Intercultural Education*, Internațional Association for Intercultural Education (IAIE), in cooperation with UNESCO: Internațional Bureau of Eductaion (IBE) and the Council of Europe 1999, p.8.

[12] Sohu, L., *The CSCE and the Turbulent New Europe* (GWU-irli, 1993).

[13] Burgenthal, T., Weber, R., *Dreptul internațional al drepturilor omului*, Editura ALL, Bucureşti, 1996, p. 120.

[14] *Convenția cadru pentru protecția minorităților naționale*, Raport Explicativ, para. 10, id. La p.13 Consiliul Europei, 1994.

[15] *Declarația Mondială a Educației pentru toți* (adoptată de Conferința Mondială a Educației pentru toți din Jomtiem, Tailanda, 9 Martie 1990, organizată de UNDP, UNESCO, UNICEF şi Banca Mondială), articolul 1: Întrunind nevoi de învățare fundamentală.

[16]. *Delors, J., Coord, Comoara lăuntrică*, Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI, Iaşi, Editura Polirom, 2000, p. 69

[17] Ibidem, p. 41.

[18] Batelann, P., Coomans, F., op.cit., p. 16.

[19] Gardner, H., *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence*, New York, Basic Books, 1983.

[20] Batelann, P., Gundara, J., *Cultural Diversity and the Promotion of Values through Education*, European Journal of Intercultural Studies, vol.3, 1993, pp.2-3.

# A N E X Ă:
# DOCUMENTE INTERNAȚIONALE ŞI NAȚIONALE CU RELEVANȚĂ ÎN DOMENIUL EDUCAȚIEI INTERCULTURALE

## *A. DOCUMENTE INTERNAȚIONALE*

### I. TRATATE ŞI CONVENȚII

**1.1.** *Convenția europeană a drepturilor omului*

**1.2.** *Convenția privind lupta împotriva discriminării în domeniul învățământului*

**1.3.** *Convenția internațională privind eliminarea tuturor formelor de discriminare rasială*

**1.4.** *Pactul internațional cu privire la drepturile economice, sociale şi culturale*

**1.5.** *Convenția cu privire la drepturile copilului*

**1.6.** *Convenția internațională privind protecția drepturilor muncitorilor care migrează şi ale membrilor familiilor lor*

**1.7.** *Convenția - cadru privind protecția minorităților*

**1.8.** *Convenția europeană pentru apărarea drepturilor omului şi a libertăților fundamentale şi protocoalele sale*

## II. DECLARAȚII/RECOMANDĂRI

**2.1.** *Declarația Universală a Drepturilor Omului*

**2.2.** *Declarația asupra principiilor cooperării culturale internaționale*

**2.3.** *Proclamația de la Teheran*

**2.4.** *Recomandarea UNESCO privind educația pentru înțelegere internațională, cooperare, pace şi despre drepturile omului şi libertățile fundamentale*

**2.5.** *Consiliul Europei – Comitetul de Miniştri: Rezoluția (78) 41 despre predarea drepturilor omului*

**2.6.** *Declarația privind rasa şi prejudecățile rasiale*

**2.7.** *Consiliul Europei: Declarația privind intoleranța – o amenințare la adresa democrației*

**2.8.** *Declarație asupra eliminării tuturor formelor de intoleranță şi de discriminare fondate pe religie sau convingere*

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

**2.9.** *Consiliul Europei: Recomandarea nr. (84)9 a Comitetului de Miniştri către statele membre la a doua generaţie de migratori*

**2.10.** *Consiliul Europei – Comitetul de Miniştri: Recomandarea nr. (84) 18 a Comitetului de Miniştri către statele membre privind pregătirea profesorilor în domeniul educaţiei pentru înţelegerea interculturală, necesară în contextul migrării*

**2.11.** *Consiliul Europei: Recomandarea nr. (85) 7 a Comitetului de Miniştri către statele membre privind predarea şi învăţarea drepturilor omului în şcoli*

**2.12.** *Declaraţia drepturilor persoanelor care aparţin minorităţilor naţionale sau etnice şi lingvistice*

## B. DOCUMENTE NAŢIONALE

1. *Constituţia României*
2. *Legea Învăţământului*

# *A. DOCUMENTE INTERNAȚIONALE*

## I. TRATATE ŞI CONVENȚII

### *1.1. Convenția europeană a drepturilor omului* (Consiliul Europei, Roma, 4 noiembrie 1950)

**Preambul**

Considerând că scopul Consiliului Europei este să realizeze o uniune mai strânsă între membrii săi şi că unul din mijloacele de a atinge acest scop este salvarea şi dezvoltarea drepturilor omului şi a libertății fundamentale.

Reafirmând ataşamentul lor profund la aceste libertăți fundamentale, care constituie baza justiției şi a păcii în lume, şi a căror menținere rezidă într-un regim politic cu adevărat democratic, pe de o parte, şi pe de altă parte, într-o concepție comună şi un respect comun al drepturilor omului pe care le susțin.

Au convenit următoarele:

**Articolul 9:**

1. Orice persoană are dreptul la libertatea de gândire, de conştiință şi de religie; acest drept implică libertatea de a-şi schimba religia sau convingerea, precum şi libertatea de a-şi manifesta religia sau convingerea individuală sau colectivă, în public sau în particular, prin cult, învățământ, practică şi prin îndeplinirea ritualului.

**Primul protocol adițional la convenție**

Orice persoană fizică sau morală are dreptul la respectul bunurilor sale. Nimeni nu poate fi privat de proprietatea sa decât din motive de utilitate publică şi în condițiile prevăzute de lege şi de principiile generale ale dreptului internațional.

***1.2. Convenția privind lupta împotriva discriminării în domeniul învățământului*** (Conferința generală a Organizației Națiunilor Unite pentru educație, știință și cultură, Paris, 14 decembrie 1960)

2. În sensul prezentei Convenții, cuvântul „învățământ“ se referă la diverse tipuri și diferite grade de învățământ și cuprinde accesul la învățământ, nivelul și calitatea sa, precum și condițiile în care este predat.

**Articolul 5**

1. Statele participante la prezenta Convenție convin:

a) Că educația trebuie să urmărească deplina dezvoltare a personalității umane și întărirea respectului drepturilor omului și a libertăților fundamentale și că ea trebuie să favorizeze înțelegerea, toleranța și prietenia între toate națiunile și toate grupurile rasiale sau religioase, precum și dezvoltarea activităților Națiunilor Unite pentru menținerea păcii.

c) Că este necesar să se recunoască membrilor minorităților naționale dreptul de a exercita activități educative proprii, inclusiv de a deschide școli și, conform cu politica fiecărui stat în materie de educație, de a utiliza sau preda în propria lor limbă.

***1.3. Convenția internațională privind eliminarea tuturor formelor de discriminare rasială*** (Adunarea Generală a ONU – 21 decembrie 1965)

**Articolul 7**

Statele părți se angajează să ia măsuri imediate și eficace în domeniile învățământului, educației, culturii și informației, pentru a lupta împotriva prejudecăților ce duc la discriminare rasială și pentru a favoriza înțelegerea, toleranța și prietenia între națiuni și grupuri rasiale sau etnice, ca și pentru a promova scopurile și principiile Cartei Națiunilor Unite, ale Declarației Universale a Drepturilor Omului, ale Declarației Națiunile Unite privind eliminarea tuturor formelor de discriminare rasială și ale prezentei convenții.

***1.4. Pactul internațional cu privire la drepturile economice, sociale și culturale*** (Adunarea Generală a ONU – 19 decembrie 1966)

**Articolul 13**

1. Statele părți la prezentul Pact recunosc dreptul pe care îl are orice persoană la educație. Ele sînt de acord că educația trebuie să urmărească deplina dezvoltare a personalității umane și a simțului demnității sale și să întărească respectarea drepturilor omului și libertăților fundamentale. Pe lângă aceasta, ele sunt de acord că prin educație orice persoană trebuie să devină capabilă de a juca un rol util într-o societate liberă, că educația trebuie să favorizeze înțelegerea, toleranța și prietenia între toate națiunile și toate grupurile rasiale, etnice sau religioase și să încurajeze dezvoltarea activității Națiunilor Unite pentru menținerea păcii.

***1.5. Convenția cu privire la drepturile copilului*** (Adunarea Generală a ONU – 20 noiembrie 1989)

**Articolul 29**

1. Statele părți sunt de acord că educația copilului trebuie să urmărească:

a) favorizarea înfloririi personalității copilului și dezvoltarea înzestrăriişi aptitudinilor sale mentale și fizice, în deplinătatea posibilităților lor;

b) educarea copilului în spiritul respectului față de drepturile omuluişi a libertăților fundamentale, precum și a principiilor consacrate în CartaNațiunilor Unite;

c) educarea copilului în spirit de respect față de părinți, față deidentitatea sa, limba sa și valorile sale culturale, precum și respectul față devalorile naționale ale țării în care trăiește, ale țării din care poate fi originarși ale civilizațiilor diferite de a sa;

d) pregătirea copilului să-și asume responsabilitățile vieții într-osocietate liberă, într-un spirit de înțelegere, de pace, de toleranță, de egalitateîntre sexe și prietenie între toate popoarele și grupurile etnice, naționale șireligioase și cu persoanele de origine autohtonă;

e) educarea copilului în spirit de respect față de mediul natural.

**Dreptul la educație** (Adunarea Generală a ONU Sesiunea a XXXVI-a)

b. *Dreptul la cultură.*

Este un concept complex, cu elemente ce au legătură cu dreptul la educație, dreptul de a participa la viața culturală, dreptul de comunicare și informare, accesul la valorile spirituale, naționale și universale, precum și cu unele drepturi economice, sociale, civile și politice.

### *1.6. Convenția internațională privind protecția drepturilor muncitorilor care migrează și ale membrilor familiilor lor* ( 18 decembrie 1990)

**Articolul 45**

(2) Statele angajatoare vor trebui să adopte o lege, acolo unde este cazul, în colaborare cu statele de origine, cu scopul de a facilita integrarea copiilor muncitorilor care migrează în sistemul școlar local, mai exact, pentru ca aceștia să învețe limba locală.

(4) Statele angajatoare vor încerca să faciliteze copiilor muncitorilor migratori învățarea limbii materne şi a culturii lor, în aceasta privință, statele de origine vor colabora ori de câte ori va fi cazul.

*1.7. Convenția-cadru privind protecția minorităților* (Consiliul Europei, 1 februarie 1995)

**Articolul 6**

1. Statele vor încuraja spiritul tolerantei şi al dialogului intercultural, vor lua măsuri eficace pentru a promova respectul mutual, înțelegerea şi cooperarea între toate persoanele care trăiesc pe teritoriul statului respectiv, neținând cont de identitatea etnică, culturală şi lingvistică a acelor persoane, mai ales în domeniile educației, culturii şi ale informării în masă.

2. Statele îşi asumă responsabilitatea de a lua măsurile potrivite pentru a proteja persoanele care ar putea fi subiectul amenințărilor sau al actelor de discriminare, ostilitate sau violență ca rezultat al identității lor etnice, culturale, lingvistice şi religioase.

**Articolul 12**

Statele vor lua măsuri, acolo unde este cazul, în domeniile educației şi ale cercetării pentru cunoaşterea culturii, istoriei, limbii şi a religiei minorităților naționale, dar şi a majorității.

1. În acest context statele vor stabili printre altele, oportunitățile adecvate pentru pregătirea profesorilor şi accesul acestora la manuale şi instrucțiuni pentru profesori, şi vor facilita contactele dintre studenții şi profesorii diferitelor comunități.

2. Statele îşi asumă responsabilitatea de a promova oportunităţi egale pentru accesul la educaţie la toate nivelurile pentru persoanele aparţinând minorităţilor naţionale.

***1.8. Convenţia europeană pentru apărarea drepturilor omului şi a libertăţilor fundamentale şi protocoalele sale*** (Vilnius 03 mai 2002)

**Articolul 9.** Libertatea gândirii, conştiinţei şi religiei

1. Orice persoană are dreptul la libertatea gândirii, conştiinţei şi religiei; acest drept include libertatea de a-şi schimba religia sau convingerea, precum şi libertatea de a-şi manifesta religia sau convingerea în mod individual sau în colectiv, în public sau în particular, prin cult, învăţământ, practici şi îndeplinirea ritualurilor.

2. Libertatea de a-şi manifesta religia sau convingerile nu poate face obiectul altor restrângeri decât acelea care, prevăzute de lege, constituie măsuri necesare, într-o societate democratică, pentru siguranţa publică, protecţia ordinii, a sănătăţii sau a moralei publice ori pentru protejarea drepturilor şi libertăţilor altora.

**Articolul 14.** Interzicerea discriminării

Exercitarea drepturilor şi libertăţilor recunoscute de prezenta Convenţie trebuie să fie asigurată fără nici o deosebire bazată, în special, pe sex, rasă, culoare, limbă, religie, opinii politice sau orice alte opinii, origine naţională sau socială, apartenenţă la o minoritate naţională, avere, naştere sau orice altă situaţie.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

## II. DECLARAȚII/RECOMANDĂRI

### *2.1. Declarația Universală a Drepturilor Omului* (Paris, 10 decembrie 1948)

**Articolul 1:**

Învățământul trebuie să urmărească dezvoltarea deplină a personalității umane și întărirea respectului față de drepturile omului și libertățile fundamentale. El trebuie să promoveze înțelegerea, toleranța, prietenia între toate popoarele și toate grupurile rasiale sau religioase, precum și dezvoltarea activității Organizației Națiunilor Unite pentru menținerea păcii.

Orice copil, fără nici o discriminare întemeiată pe rasă, culoare, sex, limbă, religie, origine națională sau socială, avere sau naștere, are dreptul din partea familiei sale, a societății și a statului la măsurile de ocrotire pe care le cere condiția de minor.

### *2.2. Declarația asupra principiilor cooperării culturale internaționale* (Conferința generală a Organizației Națiunilor Unite pentru educație, știință și cultură la cea de a paisprezecea sesiune, 4 noiembrie 1966)

**Articolul 4**

Cooperarea culturală internațională, sub diversele sale forme – bilaterală sau multilaterală, regională sau universală – , va avea ca scop:

1. de a difuza cunoștințele, de a stimula vocațiile, de a îmbogăți culturile;

2. de a dezvolta relațiile pașnice și prietenia între popoare și de a le face să înțeleagă mai bine modurile lor de viață respective;

3. de a contribui la aplicarea principiilor enunțate în Declarațiile Națiunilor Unite amintite în preambulul prezentei declarații;

4. de a permite fiecărui om accesul la cunoaștere, de a se bucura de artele și literatura tuturor popoarelor, de a participa la progresele științei realizate în toată lumea și la binefacerile acestora și de a contribui la rândul său la îmbogățirea vieții culturale;

5. de a îmbunătăți, în toată lumea, condițiile de viață spirituală a omului și a existenței sale materiale.

### Articolul V

Cooperarea culturală este un drept și o datorie pentru toate popoarele și pentru toate națiunile, care trebuie să-și împartă știința și cunoștințele.

### Articolul X

Cooperarea culturală va acorda o importanță deosebită educației morale și intelectuale a tineretului într-un spirit de prietenie, de înțelegere internațională și de pace. Ea va ajuta statele să ia cunoștință de necesitatea stimulării vocațiilor în cele mai diferite domenii și a formării profesionale de noi generații.

## *2.3. Proclamația de la Teheran* (Conferința internațională a drepturilor omului, Teheran – 13 mai 1968)

Reunită la Teheran, de la 22 aprilie la 13 mai 1968 pentru examinarea progreselor realizate de la adoptarea în urmă cu douăzeci de ani a Declarației universale a drepturilor omului, și pentru elaborarea unui program viitor

Proclamă în mod solemn:

8. Este necesar ca popoarele lumii să fie pe deplin informate despreneajunsurile pe care le generează

discriminarea rasială şi să se unească pentru a lecombate. Realizarea practică a principiului nediscriminării, principiu înscris în CartaNaţiunilor Unite, şi Declaraţia Universală a Drepturilor Omului şi în alte instrumente internaţionale referitoare la drepturile omului, constituie pentru umanitate o sarcină de cea mai mare urgenţă, atât pe plan internaţional, cît şi pe plan naţional. Trebuie condamnate şi combătute toate doctrinele bazate pe superioritatea unei rase şi pe intoleranţa rasială.

***2.4. Recomandarea UNESCO privind educaţia pentru înţelegere internaţională, cooperare, pace şi despre drepturile omului şi libertăţile fundamentale*** (Conferinţa generală la a 18-a sesiune, Paris, 19 noiembrie 1974)

**Articolul 3**

Educaţia trebuie să cuprindă scopurile şi obiectivele stabilite în Carta Naţiunilor Unite, în Constituţia UNESCO şi în Declaraţia Universala a Drepturilor Omului, mai exact articolul 26, paragraful 2

**Articolul 4**

Pentru a face posibilă contribuţia activă a fiecărei persoane la realizarea scopurilor la care se referă paragraful 3, şi pentru promovarea solidarităţii internaţionale şi a cooperării, este necesară rezolvarea problemelor mondiale care afectează viaţa indivizilor şi a comunităţilor, cât şi a problemelor care rezultă din exercitarea drepturilor şi libertăţilor fundamentale, iar următoarele obiective ar trebui privite ca principii de bază în politica educaţională:

(a) o dimensiune internaţională şi o perspectivă globală în educaţie, la toate nivelurile şi în toate formele ei ;

(b) înțelegerea și respectarea tuturor popoarelor, culturilor, civilizațiilor și a modului de viață, incluzând culturile etnice specifice fiecărei națiuni;

(c) înțelegerea interdependenței globale crescânde între oameni și națiuni;

(d) abilități de a comunica;

(e) înțelegerea nu numai a drepturilor, dar și a obligațiilor ce le revin indivizilor, grupurilor sociale și națiunilor în relațiile dintre ele;

(f) înțelegerea necesității solidarității internaționale și a cooperării ;

(g) pregătirea indivizilor să participe la rezolvarea problemelor din comunitatea din care fac parte, din țara lor și din întreaga lume.

**Articolul 17**

Statele membre trebuie să promoveze, în diferite etape și tipuri de educație, studiul diferitelor culturi, influențele lor reciproce, perspectivele și modul lor de viață, cu scopul de a încuraja aprecierea mutuală a diferențelor dintre ele. Asemenea studii trebuie, printre altele, să acorde importanța cuvenită învățării limbilor străine, civilizațiilor și moștenirilor culturale ca mijloace de promovare a înțelegerii internaționale și interculturale.

**Articolul 33**

(...) statelor membre le este recomandat să perfecționeze constant modul și mijloacele de pregătire și atestare a profesorilor și altor tipuri de personal educațional, pentru realizarea rolului lor de îndeplinire a obiectivelor acestei Recomandări care ar trebui să aibă această finalitate:

(...) dezvoltarea atitudinilor şi aptitudinilor precum: dorința şi abilitatea de a face inovații educaționale; experiența în munca de echipă şi în studiile interdisciplinare; cunoaşterea unor grupuri dinamice; abilitatea de a crea oportunități favorabile şi pentru a putea profita de pe urma lor.

### *2.5. Consiliul Europei – Comitetul de Miniştri: Rezoluția (78) 41 despre predarea drepturilor omului*

(Comitetul de Miniştri la a 294-a întâlnire a reprezentanților miniştrilor, 25 octombrie 1978)

«Comitetul de Miniştri, (...)Având în vedere că toți indivizii trebuie, cât mai curând posibil, să fie conştienți de drepturile omului şi de responsabilitățile care derivă din acestea, este necesară promovarea predării acelor drepturi şi libertăți fundamentale ale omului care caracterizează orice societate cu adevărat democratică.

Recomandări pentru guvernele statelor membre:

a. să ia măsurile potrivite în contextul sistemului lor educațional pentru a se asigura că predarea noțiunilor referitoare la drepturile omului şi la libertățile fundamentale se face în locuri potrivite, după aria curriculară a predării şi pregătirii inițiale şi ulterioare, la toate nivelurile.

### *2.6. Declarația privind rasa şi prejudecățile rasiale*

(Conferința Generală UNESCO, la a 20-a sesiune, 27 noiembrie 1978)

#### Articolul 5.2

În acord cu principiile şi procedurile lor constituționale, statele ca şi alte autorități competente, precum şi profesorii au responsabilitatea de a conştientiza faptul că resursele educaționale din toate țările sunt folosite pentru a combate rasismul, în special prin a se asigura că aria curriculară şi lucrările de metodică pentru profesori includ consideraţii ştiinţifice şi etice privind unitatea şi diversitatea umană şi nu se fac nici un fel de discriminări individuale între oameni, prin pregătirea profesorilor pentru îndeplinirea acestor scopuri, prin punerea la dispoziţie a resurselor sistemului educaţional pentru toate grupurile de populaţie fără restricţii rasiale sau discriminări, şi prin a face paşii potriviţi pentru a remedia neajunsurile de care suferă anumite grupuri rasiale şi care privesc nivelul lor de educaţie şi standardul lor de viaţă şi, în special, să prevină ca asemenea neajunsuri să fie moştenite de copii.

**Articolul 6.2**

În măsura în care competenţa lor se extinde în acord cu principiile şi procedurile lor constituţionale, statele trebuie să facă toţi paşii potriviţi, printre care în legislaţie, în special în sfera educaţiei, culturii şi comunicării, să prevină, să interzică şi să desfiinţeze rasismul, propaganda rasistă, segregaţia rasială şi apartheid-ul şi să încurajeze răspândirea informaţiilor şi concluziilor cercetării corespunzătoare în ştiinţele naturale şi sociale şi prevenirea prejudecăţilor rasiale şi a atitudinilor rasiste în legătură directă cu principiile incluse în Declaraţia Universală a Drepturilor Omului şi în Convenţia internaţională a drepturilor civile şi politice.

***2.7. Consiliul Europei: Declaraţia privind intoleranţa – o ameninţare la adresa democraţiei*** (Comitetul de Miniştri la a 68-a sesiune, 14 mai 1981)

Comitetul de Miniştri al Consiliului Europei:

- s-a asigurat că toleranţa şi respectul pentru demnitatea şi egalitatea intrinsecă a tuturor fiinţelor umane constituie chiar bazele societăţii democratice şi pluraliste (...)

I. Condamnă cu vehemență toate formele de intoleranță privind originea lor, inspirația sau scopurile, precum şi actele de violență pe care le generează, mai ales atunci când sunt în joc vieți omeneşti;

III. Îşi aminteşte cu solemnitate de aderarea puternică la principiile democrației pluraliste şi de respectul pentru drepturile omului, piatra de temelie a membrilor Consiliului Europei, dar şi la cele din Convenția pentru protecția drepturilor omului şi a libertăților fundamentale, instrumentul esențial în exercitarea acestor drepturi;

IV. Decide (...):

- să promoveze ideea că omul poate pretinde respectarea drepturilor sale, dar trebuie să îşi asume şi responsabilitățile care derivă din aceasta într-o societate democratică, şi în cele din urmă, în concordanță cu dreptul omului la educație, să încurajeze în şcoli, de la nivelul primar în sus, crearea unui climat de înțelegere activă şi de respect pentru calitățile şi cultura celorlalți.

### ***2.8. Declarația asupra eliminării tuturor formelor de intoleranță şi de discriminare fondate pe religie sau convingere*** (Adunarea Generală ONU – 25 noiembrie 1981)

### **Articolul prim**

Orice persoană are dreptul la libertatea de gândire, de conştiință şi de religie. Acest drept implică libertatea de a avea o religie sau orice altă convingere la alegere, precum şi libertatea de a-şi manifesta religia sau convingerea, în mod individual sau în comun, atât în public, cît şi în particular, prin cult sau înfăptuirea de rituri, practici şi învățământ.

**Articolul 5**

(3) Copilul trebuie să fie protejat de orice formă de discriminare bazată pe religie sau credință. El va fi crescut în spiritul înțelegerii, toleranței, prieteniei între oameni, al păcii și al frăției universale, al respectului pentru libertatea religiei și a credinței și pentru libertatea celorlalți, și în spiritul faptului că energia și talentele lui trebuie să fie puse în serviciul societății.

***2.9. Consiliul Europei: Recomandarea nr. (84)9 a Comitetului de Miniştri către statele membre la a doua generație de migratori*** (Comitetul de Miniştri la a 368-a întâlnire a reprezentanților miniştrilor, 20 martie 1984).

«Comitetul de Miniştri (...)

Recomandă guvernelor statelor membre:

(...)

IV. Recomandări privind educația și cultura:

a. să promoveze, cât de mult este posibil, educația și dezvoltarea culturală a celei de-a doua generații de migratori, acționând unde este cazul printr-o cooperare bilaterală;

b. să recunoască importanța educației interculturale;

c. să implementeze măsurile potrivite pentru elevii care au un trecut cultural diferit, când le evaluează cunoştințele și aptitudinile;

d. (...)

e. (...)

f. să se preocupe de integrarea tinerelor fete și femeilor care migrează în pregătirea educațională și vocațională, cu scopul de a le da posibilitatea să se implice cât mai mult în viața comunității;

*În țările gazdă:*

g. să promoveze integrarea ocupațională a tinerelor care migrează prin intermediul sistemului educațional;

h. să acorde importanță culturii țării de origine a părinților prin includerea posibilă prin cooperare cu țara de origine a predării limbii şi culturii țării de origine în aria curriculară a şcolilor obişnuite;

i. să promoveze pregătirea interculturală a profesorilor autohtoni, a profesorilor din țările de origine, a oficialilor din sistemul educațional şi a educatorilor adulți şi să încurajeze pregătirea unor ajutoare care să înlocuiască profesorii, prin cooperare, acolo unde e cazul, cu profesori din țările de origine;

j. să promoveze dezvoltarea activităților culturale, mai ales prin intermediul asociațiilor, să le dea posibilitatea migratorilor din a doua generație să-şi exprime identitatea culturală şi să stabilească contacte cu populația locală şi să participe la viața culturală locală;

*În țara de origine:*

k. să promoveze, în scopul pregătirii profesorilor şi al informării populației, cunoaşterea condițiilor de trai şi a culturii țărilor gazdă;

l. să identifice mijloace şi să ia măsurile potrivite pentru a-i ajuta pe tinerii care au migrat să revină la familiile lor, să se reintegreze şi să participe la viața culturală locală astfel să se folosească cât mai bine de experiența culturală, lingvistică şi socială dobândită în străinătate.»

***2.10. Consiliul Europei – Comitetul de Miniştri: Recomandarea Nr (84) 18 a Comitetului de Miniştri către statele membre privind pregătirea profesorilor în domeniul educației pentru înțelegerea interculturală, necesară în***

*contextul migrării* (Comitetul de Miniştri la a 375-a întâlnire a reprezentanţilor miniştrilor, 25 septembrie 1984)

Comitetul de Miniştri (...)

I. Recomandă:

A. ...ca guvernele statelor membre (în contextul sistemului lor educaţional şi legislativ, al politicii şi al resurselor disponibile).

1. să facă din dimensiunea interculturală şi din înţelegerea dintre diferitele comunităţi o componentă a pregătirii iniţiale şi continue, a profesorilor şi în special:

1.1. să pregătească profesorii astfel încât ei :

- să devină conştienţi de formele variate ale exprimării culturale prezente în culturile lor naţionale şi în comunităţile în care au migrat;
- să recunoască atitudinile etnocentriste şi stereotipe care pot dăuna indivizilor şi ca atare să încerce să combată influenţa lor;
- să realizeze că şi ei vor deveni agenţi ai procesului de schimb şi să folosească strategii de apropiere, înţelegere şi să le acorde consideraţia cuvenita;
- să devină conştienţi de diferenţele sociale existente între ţările de origine şi ţările gazdă, nu numai în domeniul cultural, ci şi în dimensiunea lor istorică;
- să devină conştienţi de cauzele economice, sociale, politice şi istorice şi de efectele migraţiei;
- să devină conştienţi şi de faptul că participarea activă a copiilor migratori la două culturi şi accesul lor la înţelegerea interculturală depind de condiţiile de locuit, de muncă şi educaţie din ţara gazdă.

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

1.2. să pună la dispoziția studenților care se pregătesc să devină profesori precum şi la dispoziția profesorilor toate informațiile utile despre cultura țărilor de origine (pentru țările gazdă) şi despre aceea a țărilor gazdă (pentru țările de origine);

1.3. să-i facă pe profesori şi pe elevi mai receptivi la diferențele culturale, printre altele, prin includerea în procesul de pregătire a profesorilor a sugestiei de a folosi la clasă materiale autentice şi a artefactelor oferind astfel posibilitatea de a-şi vedea propria cultură într-o nouă lumină;

1.4. să-i ajute pe studenții care vor deveni profesori precum şi pe profesori să înțeleagă şi să aprecieze apropierile educaționale, altele decât cele din țările lor natale;

1.5. să-i determine pe studenții care vor deveni profesori precum şi pe profesori să conştientizeze importanța contactelor directe dintre şcoli şi părinți (în special cei care au migrat) şi să-i pregătească pentru stabilirea şi menținerea unor asemenea contacte;

2. să încurajeze dezvoltarea şi folosirea materialelor potrivite pentru a sprijini apropierea interculturală în pregătirea profesorilor şi în scoli cu scopul de a forma elevilor o imagine «mai adevărată» despre diferențele culturale;

3. pe cât posibil, să încurajeze stabilirea unui «centru de resurse interculturale» în care documentele, informațiile şi suporturile variate utilizate de profesorii care au legătură cu diferitele culturi în cauză să fie disponibile, sau să încurajeze centrele de resurse existente să se comporte în mod adecvat;

4. acolo unde este cazul, să încurajeze desfăşurarea seminariilor şi a cursurilor naționale şi internaționale referitoare la apropierile interculturale pentru profesori, pentru

instructorii care pregătesc profesori, pentru administratori şi pentru alte persoane implicate în pregătirea profesorilor, incluzând ajutorul social şi oficialii care se ocupă cu locurile de muncă şi/sau care au o relaţie profesională cu familiile migratoare;

5. să încurajeze organizarea unor cursuri comune pentru pregătirea profesorilor din ţările gazdă şi din cele de origine precum şi pregătirea profesorilor din comunitatea migratoare ;

6. dacă este cazul, să asigure schimbul de experienţă al studenţilor care vor fi profesori, al profesorilor şi al instructorilor de profesori, cu scopul de a promova o mai buna înţelegere şi cunoaştere a diferitelor culturi şi sisteme educaţionale ;

7. să promoveze circulaţia materialelor pentru educaţia interculturală şi pregătirea desfăşurată sub auspiciile Consiliului Europei;

(...)

C. ca guvernele din ţările gazdă:

1. să includă în pregătirea profesorilor pregătirea potrivită pentru predarea limbii gazdă într-un mod eficient pentru copiii care au alt trecut lingvistic şi pentru o mai bună înţelegere a comportamentului elevilor din ţările unde cultura şi modul de viaţă diferă de cele din societatea gazdă ;

2. unde este cazul, să se străduiască să promoveze oportunităţi potrivite pentru ca studenţii care se pregătesc să devină profesori şi profesorii să dobândească cunoştinţele de bază ale unei limbi din ţara de origine care să se reflecte în procesul de învăţământ, cu scopul de a le deschide orizontul de

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

perfecționare înspre o altă cultură și a le facilita o mai bună înțelegere a dificultăților întâlnite de copiii care au migrat;

3. dacă este cazul, să acorde atenție statutului profesorilor din țările de origine, în acord cu legislația națiunilor și a rolului profesorului în comunitatea școlară;

4. să ofere oportunități pentru pregătirea profesorilor din țara de origine care își vor dezvolta cunoștințele și înțelegerea limbii, a culturii, a modului de viață și a sistemului educațional din țara gazdă;

5. să încurajeze, pe bază de concurs, recrutarea profesorilor din comunitatea migratoare și să dezvolte, în curricula școlară o pedagogie care să integreze elementele culturale și lingvistice ale țării de origine în relație cu istoria migrării și a culturii societății gazdă.

***2.11. Consiliul Europei: Recomandarea nr. (85) 7 a Comitetului de Miniștri către statele membre privind predarea și învățarea drepturilor omului în școli*** (Comitetul de Miniștri la a 385-a întâlnire a reprezentanților miniștrilor, 14 mai 1985)

«Comitetul de Miniștri (...) amintește:

- rezoluția proprie (78) 41 despre «Predarea drepturilor omului»;

- Declarația sa despre «Intoleranța: o amenințare a democrației» de la 14 mai 1981

- (...)

Conștient de nevoia de a reafirma valorile democratice în opoziție cu:

- intoleranța, actele de violență și de terorism;

- re-emergența expresiei publice a atitudinilor rasiste și xenofobe;

- deziluzia multor tineri din Europa care au fost afectați de criza economică și care conștientizează sărăcia care persistă și inegalitatea din lume;

De aceea, având credința că prin intermediul școlii toți tinerii vor învăța despre drepturile omului ca parte a pregătirii lor pentru viață în democrația pluralistă.

Convins că școlile sunt comunități care pot și trebuie să fie un exemplu de respect pentru demnitatea individului, pentru diferențe, toleranță și pentru egalitatea oportunității.

I. Recomandă ca guvernele statelor membre, având în vedere sistemele naționale de educație și bază legislativă:

a. să încurajeze predarea și învățarea despre drepturile omului în școli pe linia sugestiilor conținute în anexă;

b. să atragă atenția persoanelor și grupurilor care se ocupă de educația școlară asupra acestui text de recomandare.

***2.12. Declarația drepturilor persoanelor care aparțin minorităților naționale sau etnice și lingvistice*** (Adunarea Generală a Națiunilor Unite, 18 decembrie 1992)

**Articolul 4**

(4) Statele trebuie, acolo unde este cazul, să ia măsuri în domeniul educației, cu scopul de a încuraja cunoștințele de istorie, tradițiile, limba și cultura minorităților existente pe teritoriul lor. Persoanele aparținând minorităților trebuie să aibă oportunități adecvate pentru obținerea informațiilor despre societate, ca întreg.

## *B. DOCUMENTE NAȚIONALE*

***1. Constituția României*** (forma republicată a Constituției din 1991, aprobată prin Referendumul Național din 18-19 octombrie 2003)

**Articolul 1**

(3) România este stat de drept democratic și social, în care demnitatea omului, drepturile și libertățile cetățenilor, libera dezvoltare a personalității umane, dreptatea și pluralismul politic reprezintă valori în spiritul tradițiilor democratice ale poporului român și ale idealurilor Revoluției din decembrie 1989 și sunt garantate.

**Dreptul la identitate**

**Articolul 6**

(1) Statul recunoaște și garantează persoanelor aparținând minorităților naționale dreptul la păstrarea, la dezvoltarea și la exprimarea identității lor etnice, culturale, lingvistice și religioase.

(2) Măsurile de protecție luate de stat pentru păstrarea, dezvoltarea și exprimarea identității persoanelor aparținând minorităților naționale trebuie să fie conforme cu principiile de egalitate și de nediscriminare în raport cu ceilalți cetățeni români.

**Românii din străinătate**

**Articolul 7**

Statul sprijină întărirea legăturilor cu românii din afara frontierelor țării și acționează pentru păstrarea, dezvoltarea și exprimarea identității lor etnice, culturale, lingvistice și religioase, cu respectarea legislației statului ai cărui cetățeni sunt.

### Articolul 20

(1) Dispozițiile constituționale privind drepturile şi libertățile cetățenilor vor fi interpretate şi aplicate în concordanță cu Declarația Universală a Drepturilor Omului, cu pactele şi cu celelalte tratate la care România este parte.

(2) Dacă există neconcordanțe între pactele şi tratatele privitoare la drepturile fundamentale ale omului, la care România este parte, şi legile interne, au prioritate reglementările internaționale, cu excepția cazului în care Constituția sau legile interne conțin dispoziții mai favorabile.

### Articolul 29

(1) Libertatea gândirii şi a opiniilor, precum şi libertatea credințelor religioase nu pot fi îngrădite sub nici o formă. Nimeni nu poate fi constrâns să adopte o opinie ori să adere la o credință religioasă, contrare convingerilor sale.

(2) Libertatea conştiinței este garantată; ea trebuie să se manifeste în spirit de toleranță şi de respect reciproc.

### Articolul 32

(3) Dreptul persoanelor aparținând minorităților naționale de a învăța limba lor maternă şi dreptul de a putea fi instruite în această limbă sunt garantate; modalitățile.

### Articolul 33

(1) Accesul la cultură este garantat, în condițiile legii.

(2) Libertatea persoanei de a-şi dezvolta spiritualitatea şi de a accede la valorile culturii naționale şi universale nu poate fi îngrădită.

### 2. *Legea Învățământului* (nr. 84 din 1995)

**Articolul 3**

(2) Idealul educațional al şcolii româneşti constă în dezvoltarea liberă, integrală şi armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome şi creative.

**Articolul 4**

(1) Învățământul are ca finalitate formarea personalității umane, prin:

(a) însuşirea cunoştințelor ştiințifice, a valorilor culturii naționale şi universale;

(d) educarea în spiritul respectării drepturilor şi a libertăților fundamentale ale omului, al demnității şi al toleranței, al schimbului liber de opinii;

(e) cultivarea sensibilității față de problematica umană, față de valorile moral-civice, al respectului pentru natura şi mediul înconjurător.

(2) Învățământul asigură cultivarea dragostei față de țară, față de trecutul istoric şi de tradițiile poporului român.

B.C.U. „M. EMINESCU" IAŞI

10 395/06

2. *Legea învăţământului* (nr. 84 din 1995)

Articolul 3

(2) Idealul educaţional al şcolii româneşti constă în dezvoltarea liberă, integrală şi armonioasă a individualităţii umane, în formarea personalităţii autonome şi creative.

Articolul 4

(1) Învăţământul are ca finalitate formarea personalităţii umane, prin:

(a) însuşirea cunoştinţelor ştiinţifice, a valorilor culturii naţionale şi universale;

(d) educarea în spiritul respectării drepturilor şi a libertăţilor fundamentale ale omului, al demnităţii şi al toleranţei, al schimbului liber de opinii;

(e) cultivarea sensibilităţii faţă de problematica umană, faţă de valorile moral-civice, a respectului pentru natură şi mediul înconjurător;

(2) Învăţământul asigură cultivarea dragostei faţă de ţară, faţă de trecutul istoric şi de tradiţiile poporului român.

B.C.U. „M. EMINESCU" IAŞI

*Lumea de astăzi este măcinată de tensiuni tot mai adânci, de dezechilibre tot mai accentuate şi de prezenţa tot mai densă a conflictelor deschise, ale căror cauze sunt tot mai mult căutate şi localizate la nivelul culturii sau, mai corect exprimat, al diferenţelor culturale. Necesitatea dezvoltării şi valorificării eficiente a dialogului intercultural, a cărui eficienţă şi influenţă sunt tot mai mult cerute astăzi decât ieri şi cu siguranţă mâine mai mult decât astăzi, impun formarea şi adoptarea acelui comportament intercultural bazat pe toleranţă, înţelegere, respectul şi acceptarea deschisă a semenului nostru. Numai în asemenea situaţii vor fi deschise porţile comunicării culturale la nivelul relaţiilor interpersonale şi intercomunitare, condiţii pentru realizarea unui viitor individual şi social în care vor putea fi promovate valorile autentice puse în slujba nu numai a unora, ci a tuturor oamenilor.*

**Autorii**

395 06

**ISBN 973-739-213-2**